



Université de Montréal

*Étude du lien entre la collaboration enseignant - technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement*

par

Ariane Lussier

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de recherche présenté à la Faculté des Sciences de l'Éducation  
En vue de l'obtention du grade de M.A.  
En Sciences de l'Éducation  
Option Psychopédagogie et Andragogie

Mardi, 18 août 2015

© Ariane Lussier, 2015

Université de Montréal  
Faculté des Sciences de l'Éducation

Ce mémoire intitulé :

*Étude du lien entre la collaboration enseignant - technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement*

Présenté par :

Ariane Lussier

a été évalué par un jury composé des professeurs suivants :

Nadia Desbiens, Ph.D

Directrice de recherche

Nathalie Loye, Ph.D

Membre du jury

Fasal Kanouté, Ph.D

Membre du jury

## Résumé

Dans les classes spécialisées auprès des élèves en trouble du comportement (TC), l'enseignant et le technicien en éducation spécialisé (TES) sont encouragés à travailler en collaboration afin de soutenir l'adaptation scolaire et sociale des élèves auprès desquels ils œuvrent chaque jour. Toutefois, malgré les nombreux avantages à travailler ensemble pour atteindre un but commun visant ici la réussite des élèves, la collaboration interprofessionnelle comporte néanmoins de nombreux défis qui, s'ils ne sont pas relevés avec professionnalisme, peuvent affecter les élèves. L'objectif de cette étude est de vérifier s'il existe un lien entre la qualité de la collaboration entre ces deux professionnels et l'adaptation sociale en classe spécialisée des élèves ayant un TC. Une méthodologie s'appuyant sur un devis de type corrélationnel a été privilégiée. Des enseignants titulaires de classe accueillant des élèves TC ont complété un questionnaire visant à évaluer l'adaptation sociale de leurs élèves en classe alors que les TES associés à ces classes ont été invités à compléter un questionnaire visant à qualifier la collaboration établie au sein de leur duo avec l'enseignant. Au total, 71 duos de professionnels provenant de 9 écoles du grand Montréal ont participé à cette étude. Bien que la qualité de la collaboration varie de façon significative selon les duos de professionnels, les résultats ne permettent toutefois pas d'établir une relation. D'après cette recherche, il n'y a donc pas de lien significatif entre l'adaptation sociale des élèves en classe et le niveau de collaboration de l'enseignant et du TES. Ces résultats, contraires à notre hypothèse de départ, sont discutés à la lumière des écrits scientifiques portant sur le sujet. Les forces, limites et considérations pour les futures recherches sont également discutées.

**Mots-clés :** Adaptation sociale, adaptation scolaire, collaboration, trouble du comportement, enseignant, technicien en éducation spécialisée

## **Abstract**

In specialized classrooms for students showing behavioural disorders, the teacher and the paraeducator are encouraged to work together in collaboration so they can support the social and scholar adaptation of the students with whom they strive everyday. However, despite the numerous advantages of working together for the success of the student, the interprofessional collaboration comprise a lot of challenges which, if they are not took up professionally, can affect the students. The goal of the research is to verify if there's a link between the quality of the collaboration of those professionals and the social adaptation in specialized classroom of the students with behavioural disorders. A methodology based on a correlational approach has been used. Teachers responsible of this type of classes completed a questionnaire to evaluate the social adaptation of their students while paraeducators filled one to qualify the collaboration established in their educational duo. In total, 71 of these duos coming from 9 schools of the greater Montreal have participated to this study. Although the quality of the collaboration varies in a significant way depending on the professional duos, the results do not show any relation with the quality of the social adaptation of the students with whom they intervened. Therefore, according to this research, there is not significant link between the social adaptation of the student in class and the collaboration of the teacher and the paraeducator. Those results, opposite to our starting hypothesis, are discussed in the light of the scientific literature on this subject. The strength, the limits and the considerations for further research are also discussed.

**Keywords** : Social adaptation, scholar adaptation, collaboration, behavioural disorders, teachers, paraeducator

## Table des matières

<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>VII</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES ACRONYMES.....</b>	<b>IX</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1 Complémentaire à l’enseignant : le technicien en éducation spécialisée (TES) dans l’école .....	9
1.1.1 Le TES : l’arrivée d’une ressource attrayante pour les écoles.....	9
1.1.2 Le TES : une ressource importante pour les élèves ayant un trouble du comportement (TC) ..	11
1.1.2.1 Définition et manifestations de l’élève TC .....	11
1.1.2.2 Interventions préconisées pour les élèves TC.....	12
1.1.2 Le TES : rôles et tâches dans l’école .....	13
1.1.2.1 Rôles et tâches liés à l’apprentissage.....	14
1.1.2.2 Rôles et tâches liés à la gestion des comportements .....	14
1.1.2.3 Un rôle de sauveur pour l’enseignant? .....	15
1.2 La collaboration du binôme enseignant-TES : avantages et obstacles .....	16
1.2.1 Retombées positives de la collaboration .....	17
1.2.2 Les obstacles à la collaboration entre enseignant et TES.....	18
1.2.2.1 Deux statuts professionnels : le TES versus l’enseignant.....	18
1.2.2.2 Les relations hiérarchiques : jeu de pouvoir? .....	19
1.2.2.3 La vie de groupe : un enjeu dans les relations interpersonnelles et interprofessionnelles.....	19
1.2.2.4 Le manque de ressources et de temps .....	20
1.2.2.5 L’éthique : sujet à discussion .....	20
1.3 Synthèse, problème et question de recherche.....	21

## **CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS..... 23**

2.1	Stratégie de recension .....	24
2.2	Recherches empiriques .....	27
2.2.1	Études portant sur la qualité de la collaboration enseignant/TES.....	28
2.2.2	Études illustrant les caractéristiques de la collaboration .....	29
2.2.3	Les études portant sur le lien entre la collaboration et la réussite des élèves.....	32
2.3	Synthèse des résultats .....	38

## **CHAPITRE 3 – CADRE CONCEPTUEL ..... 42**

3.1	Les composantes de la collaboration interprofessionnelle .....	44
3.2	Modélisation de la collaboration interprofessionnelle.....	48
3.2.1	Le modèle de d'Amour et al. (1999) .....	49
3.2.2	Le modèle de Bronstein (2002).....	52
3.2.3	Le modèle de West, Borrill & Unsworth (1998) .....	54
3.2.4	Le modèle de Czajkowski (2006).....	55
3.2.5	Synthèse et critique des modèles .....	60
3.3	Modèle de la collaboration retenu .....	62
3.4	Le lien entre la collaboration enseignant-TES et l'adaptation des élèves : illustration au moyen du modèle de l'environnement socioéducatif .....	64
3.5	Les composantes de l'adaptation/inadaptation scolaire et sociale.....	67
3.5.2	L'adaptation scolaire.....	69
3.5.3	L'adaptation sociale .....	70
3.5.3.1	Dimension 1 : compétences comportementales .....	70
3.5.3.2	Dimension 2 : compétences prosociales .....	71
3.5.4	Facteurs influençant l'adaptation de l'élève à son environnement socioéducatif .....	72
3.6	Synthèse et objectif poursuivi .....	74

<b>CHAPITRE 4 — MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>76</b>
4.1 Question de recherche et hypothèse de recherche .....	77
4.2 Devis de recherche corrélational.....	79
4.3 Participants.....	79
4.4 Instruments de collecte de données .....	81
4.4.1 Questionnaire d’autoévaluation de la collaboration (TES) .....	82
4.4.2 Questionnaire de l’environnement socioéducatif (enseignant) .....	84
4.5 Collecte de données .....	85
4.6 Dimensions éthiques .....	86
 <b>CHAPITRE 5 — RÉSULTATS .....</b>	 <b>87</b>
5.1 Les analyses préliminaires .....	89
5.1.1 Le traitement des données manquantes .....	89
5.1.2 Classification des niveaux de collaboration.....	91
5.2 Analyses descriptives.....	92
5.3 Analyses principales.....	97
5.4 Synthèse des résultats .....	100
 <b>CHAPITRE 6- DISCUSSION .....</b>	 <b>102</b>
6.1 La collaboration enseignant-TES : l’apparence d’une relation professionnelle de qualité .....	104
6.1.1 L’instrument de mesure de la collaboration : suffisamment sensible? .....	105
6.1.2 La collaboration interprofessionnelle.....	108
6.1.3 Collaboration dans les écoles pour élèves TC .....	109
6.2 Collaboration interprofessionnelle et adaptation sociale en classe: une relation somme toute peu étudiée.....	111

6.3 Limites et apports de l'étude.....	114
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>117</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>120</b>
<b>LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>XI</b>
<b>ANNEXE I : LETTRE DE PRÉSENTATION .....</b>	<b>XII</b>
<b>ANNEXE II : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>XIV</b>
<b>ANNEXE III : QUESTIONNAIRE SUR LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE .....</b>	<b>XXI</b>
<b>ANNEXE IV : QUESTIONNAIRE SUR L'ENVIRONNEMENT SOCIOÉDUCATIF .....</b>	<b>XXXII</b>
<b>ANNEXE VI : ANOVA .....</b>	<b>XLI</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>Termes et concepts</i> .....	25
Tableau 2 : <i>Mots-Clés</i> .....	27
Tableau 3 : <i>Indicateurs du modèle de D'Amour (1997)</i> .....	51
Tableau 4 : <i>Facteurs du Wilder Collaboration Factors Inventory</i> .....	57
Tableau 5 : <i>Facteurs de Mattessich, Murray-Close et Monsey (2001) intégrés au modèle</i> .....	63
Tableau 6 : <i>Manifestations de l'adaptation et de l'inadaptation scolaire et sociale</i> .....	73
Tableau 7 : <i>Recensement des écoles participantes</i> .....	81
Tableau 8 : <i>Répartition des répondants enseignants et TES en fonction de</i> .....	93
Tableau 9 : <i>Répartition des duos enseignants-TES en fonction du temps et du type de collaboration</i> ..	94
Tableau 10 : <i>Description des scores de l'indice global de collaboration associés au niveau de collaboration faible, moyen et fort</i> .....	96
Tableau 11 : <i>Description des scores pour les variables évaluant l'adaptation scolaire</i> .....	97
Tableau 12 : <i>Corrélations de Spearman entre les niveaux de collaboration et les variables</i> .....	100

## Liste des figures

Figure 1 : <i>Niveaux d'interdépendance proposés par Little (1990) cité dans Beaumont, Lavoie et Couture (2010)</i> .....	47
Figure 2: <i>Structuration model of interprofessional collaboration (D'Amour, 1997; D'Amour, Sicotte &amp; Lévy, 1999)</i> .....	50
Figure 3 : <i>Modèle de collaboration interdisciplinaire (Bronstein, 2002)</i> .....	54
Figure 4: <i>Input, process and output model of team effectiveness</i> .....	55
Figure 5 : <i>Modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz, Georges et Parent (1998)</i> .....	65

## Liste des acronymes

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

TC : Trouble du comportement

TES : Techniciens en éducation spécialisée

ANOVA : Analyse de variance

## Remerciements

Ce parcours n'aurait sans doute pas été le même sans le soutien de ceux qui m'ont encouragée, enseigné et offert de précieux conseils sur cette route parfois tumultueuse. Je désire d'abord remercier ma directrice de mémoire Nadia Desbiens qui m'a inspirée et permis de croire que recherche et implication sur le terrain peuvent s'arrimer. Je la remercie aussi pour sa confiance à mon égard, sa disponibilité, sa générosité et son support constant. Je souhaiterais également remercier Mesdames Nathalie Loye, Nathalie Trépanier et Fasal Kanouté pour leurs suggestions d'amélioration prodiguées au cours de ce travail. Caroline Levasseur et Sébastien Béland, je ne pourrais passer à côté de souligner votre soutien inestimable. Caroline, merci pour les relectures et les conseils, mais surtout pour les belles discussions échangées et pour les moments d'évasion, de rire! Sébastien, merci pour ton accompagnement, tes réponses à mes nombreuses questions et tes encouragements motivants! Je ne saurais jamais être suffisamment reconnaissante pour le soutien de ma famille, de mon amoureux Maxime et de mes amis qui n'ont jamais douté de moi et qui ont été présents dans les moments de joie comme dans les moments plus ardues. Enfin, je tiens à remercier les directions d'école, les TES et les enseignants sans qui cette étude ne se serait pas réalisée.

## INTRODUCTION

Plusieurs bénéfices sont associés à la collaboration entre les individus. C'est pour cette raison que celle-ci est encouragée dans plusieurs milieux de travail. L'éducation n'y fait pas exception, le MELS encourage ses professionnels à collaborer. Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on entend par collaboration. Plusieurs se sont intéressés à éclairer ce concept dans les dernières années en se questionnant par exemple sur la façon qu'ont les enseignants de collaborer ainsi que sur les impacts de cette collaboration sur la réussite scolaire des élèves.

Cependant, les recherches sur le sujet se sont moins attardées au lien et à l'impact de la collaboration des intervenants scolaires sur l'adaptation sociale de leurs élèves à l'école. Or, on peut soulever l'hypothèse que les comportements des élèves en classe puissent être influencés par la qualité de la collaboration des acteurs du milieu qui œuvrent ensemble chaque jour auprès des élèves. Afin d'explorer cette question, nous avons choisi de nous pencher sur la collaboration de l'enseignant et du technicien en éducation spécialisée (TES) travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du comportement (TC).

Dans les milieux qui accueillent des élèves TC, le TES et l'enseignant ont inmanquablement à travailler ensemble, parfois de manière assez étroite pour répondre aux besoins de leurs élèves. Leur expertise distincte, mais complémentaire ainsi que la cohérence de leurs interventions sont nécessaires pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale de leurs élèves. Or, ce n'est pas parce que des professionnels doivent collaborer que tout se déroule nécessairement bien et sans embûches. Sachant que la collaboration peut parfois comporter des obstacles, peut-on tout de même croire que malgré tout, celle-ci sera bénéfique pour l'adaptation d'élèves en classe? C'est dans cette perspective que le présent projet de recherche vise à examiner s'il existe un lien significatif entre la qualité de la collaboration du duo enseignant-TES et l'adaptation sociale des élèves TC auprès desquels ce dernier intervient en classe.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique qui justifie notre question de recherche sera développée. D'abord, le contexte professionnel qui tisse la toile de fond de la collaboration enseignant-TES sera éclairé; le rôle accordé au TES dans l'école sera ensuite abordé. Il sera également question du rôle crucial que l'équipe enseignant-TES joue auprès des élèves ayant un trouble du comportement (TC). Enfin, nous verrons qu'au-delà d'un contexte professionnel difficile, plusieurs

autres enjeux peuvent faire obstruction à la mise en place d'une collaboration efficiente entre ces deux acteurs, mais que les avantages justifient les efforts.

Ensuite, au chapitre suivant, les études s'étant intéressées à la collaboration en milieu scolaire seront présentées et examinées dans la recension des écrits. Les études s'étant intéressées à la collaboration de l'enseignant et du TES seront présentées, de même que celles portant sur les caractéristiques de la collaboration et sur le lien qui unit collaboration et réussite chez les élèves.

Poursuivra, au troisième chapitre, le cadre conceptuel dans lequel seront circonscrits les concepts de collaboration, d'adaptation scolaire et d'adaptation sociale. Le modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz sera aussi présenté au chapitre trois puisqu'il permet d'illustrer les liens entre la collaboration interprofessionnelle, les pratiques éducatives du personnel scolaire et leur incidence sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves.

La lecture se poursuivra au chapitre quatre avec le cadre méthodologique dans lequel seront décrits les différents aspects de la méthodologie privilégiée pour mener cette recherche. Un devis corrélationnel permettra de s'intéresser au lien entre la collaboration enseignant-TES et l'adaptation des élèves.

Au chapitre cinq, les analyses et résultats de l'étude seront exposés : analyse préliminaire d'abord, suivie des analyses descriptives et des analyses principales. Enfin, le dernier chapitre permettra de discuter des résultats et des limites de cette recherche.

## CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

Dans cette première section, afin de saisir les enjeux inhérents à la collaboration entre l'enseignant et le TES, il apparaît d'abord nécessaire d'avoir une perspective historique éclairée du développement de la profession enseignante au Québec. Il s'avère également primordial de comprendre le contexte dans lequel la présence de techniciens en éducation spécialisée a fait un bond important dans les écoles québécoises.

Selon Maroy (2005), les bases de la profession enseignante n'ont pas vraiment été secouées au cours des deux derniers siècles et demeurent essentiellement l'enseignement à un groupe d'élèves dans un environnement de travail stable et à l'abri du regard des autres travailleurs scolaires, ce qui offre aux enseignants beaucoup d'autonomie et peu d'imputabilité. Ces caractéristiques de la profession enseignante se sont ancrées dans la culture scolaire : l'enseignement est perçu comme un travail « cellulaire » et relativement stable au cœur d'une classe. La seule forme de division du travail entre les enseignants fut très longtemps celle relative au groupe d'âge et aux niveaux scolaires (Tardif et Lessard, 1999, cités dans Maroy, 2005).

Puisque le métier d'enseignant conserve, somme toute, un caractère bureaucratique important pendant plusieurs années (Maroy, 2005), il fut longtemps question du « métier » d'enseignant. Bien que plusieurs des bases du travail de l'enseignant soient encore actuelles, il n'est cependant plus question aujourd'hui du « métier » d'enseignant, mais bien de la « profession » enseignante. Le choix du terme « profession » s'est justifié par la complexification du travail de l'enseignant depuis les années 60; ce travail étant affecté par de nouvelles politiques orientées vers un objectif de réussite éducative de tous les élèves et impliquant tout le milieu scolaire (Lessard, 2000). D'après Lessard (2000), un professionnel est un praticien réflexif : c'est-à-dire qu'il use d'un jugement appuyé de connaissances, lesquelles sont constamment à renouveler. Le professionnel n'applique donc pas de recettes, d'automatismes appris : il soumet son expertise à des situations diverses qui nécessitent des interventions spécifiques. La réussite de tous les élèves est donc effectivement un objectif qui ne peut être atteint en appliquant une procédure automatisée. Toutefois, malgré qu'il soit davantage question de « professionnel enseignant » aujourd'hui, la professionnalisation de l'enseignement tarde toujours à être véritablement reconnue dans la société (Lessard, 2000).

Il faut aussi dire que la réussite éducative de tous les élèves n'a pas toujours été une préoccupation centrale dans le système scolaire québécois. Ce n'est que depuis quelques décennies à peine que les écoles du Québec doivent obligatoirement offrir aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) les services dont ils ont besoin pour réussir. Tel est aussi le cas aux États-Unis où les politiques récentes visant à assurer la réussite des élèves en difficulté sont appliquées au début des années 2000 (Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004; No Child Left Behind Act, 2001; President's Commission on Excellence in Special Education, 2002). Au Québec, l'importance de répondre aux besoins de tous les élèves n'a été mise en lumière qu'en 1963 avec le rapport Parent qui stipulait qu'un enseignement adapté aux particularités de tous les élèves devait être mis en place (Goupil, 2007). Afin de s'adapter aux caractéristiques des élèves visés, les EHDA furent classés par catégorie de difficulté.

C'est dans ce contexte que, lors des années 60 et 70, l'approche médicale fut privilégiée; cette dernière suggérait de rechercher les causes du handicap en proposant par exemple un traitement visant la guérison. Dès lors, les enseignants étaient très portés sur le dépistage précoce et les interventions dans des classes spécialisées. En 1976, le Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) produisit un rapport dénonçant entre autres le modèle médical, et suggérant que l'élève soit intégré dans le milieu le plus normal possible. Le rapport COPEX donna lieu à la politique d'intégration en classe ordinaire des élèves EHDA en 1979, cette politique fut reprise en 1999 dans la politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1976, cité dans Tardif et LeVasseur, 2005a). Cette dernière obligea les écoles à mettre en place des services adaptés pour soutenir les enseignants et leurs élèves. Dans le plan d'action de cette politique, il est mentionné « de placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté. » (Ministère de l'Éducation, 1999, p.9). Comme moyen pour soutenir cet objectif, le ministère de l'Éducation s'engagea à augmenter le nombre de ressources professionnelles et de soutien pédagogique afin « [d]'assurer, à l'école, une présence accrue du personnel chargé du soutien à l'élève et à l'enseignant ». (Ministère de l'Éducation, 1999, p.9).

Cette voie d'action du MELS nécessite de l'ouverture de la part des acteurs du milieu scolaire et une adaptation ou une modification des pratiques (MEQ, 1999). L'école souhaite former une véritable communauté éducative avec tout son personnel dont, ultimement, le but est la réussite éducative de

ses élèves. Cette réussite plus globale fait référence aux trois missions de l'école québécoise soit instruire, éduquer et socialiser. Ainsi, de nombreux services complémentaires à l'enseignement seront offerts dans les écoles dont les suivants : psychologie, orthophonie, information et orientation scolaires et professionnelles, orthopédagogie, éducation spécialisée, etc.

Les différents professionnels qui s'y rattachent devront travailler en collégialité d'après la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Incessamment, ils imposent une nouvelle réalité à l'enseignant qui n'est plus seul dans son école et qui voit son rôle se redéfinir à certains égards (CSÉ, 1998).

L'enseignant est ainsi amené à travailler étroitement avec plusieurs professionnels, notamment le technicien en éducation spécialisée (TES) qui relève des services complémentaires. Avant que sa fonction ne soit intégrée aux services complémentaires, le TES était déjà présent dans les écoles du Québec, et des États-Unis, depuis quelque temps déjà, mais son rôle était vaste et mal encadré. À la suite de la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le TES est devenu rapidement une ressource importante dans les écoles. Parallèlement à l'enseignant, il s'est lui aussi professionnalisé au cours des dernières décennies et à une vitesse fulgurante comparativement à la période précédant les années 60 (Chauvière et Fablet, 2001), où il y eut un faible développement dans le secteur de l'éducation spécialisée. Aujourd'hui, le TES est fort présent dans les écoles du Québec (CSÉ, 1998).

L'enseignant, relevant du secteur scolaire, et le TES, relevant du secteur social et médico-social, forment une équipe très spécialisée et complémentaire pour répondre aux besoins des élèves en difficulté. De son côté, l'enseignant se concentre sur les activités d'enseignement et d'apprentissage auprès de l'élève en difficulté tandis que, du sien, le TES doit soutenir la socialisation et l'intégration des élèves à l'école. Seulement, pour que leur travail soit réalisable, la collaboration de ces acteurs est essentielle et doit converger vers un seul et même but : la réussite des élèves.

Or, alors que tout est en place pour offrir les meilleurs services possible aux élèves, la collaboration dans ce binôme de professionnels n'est pas pour autant acquise. Certains parleront « d'individualisme » chez l'enseignant et d'autres de « crise d'identité professionnelle dans les métiers du social et de l'éducatif » (CSÉ, 1998). Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que les processus de professionnalisation ne sont pas encore stabilisés et que l'enseignant tente tant bien

que mal d'être reconnu à sa juste valeur comme un professionnel dans la société (Lessard, 2000). D'après Lessard (2000), il y aurait place à parler de « déprofessionnalisation » :

« On peut parler d'une certaine déqualification, les enseignants n'exerçant plus une compétence qui jusqu'alors leur appartenait en propre et se voyant réduits au statut d'applicateur de programmes d'enseignement conçus, de manière parfois fort détaillée, par d'autres. Une compétence se perd, parce qu'elle ne s'exerce plus, le champ de l'activité professionnelle se rétrécit et le groupe se voit soumis à des contrôles externes croissants. » (Lessard, 2000, p. 98)

Par conséquent, l'enseignant peut perdre certaine de ses responsabilités et une partie de son pouvoir au profit du TES. Pour ces raisons et afin de protéger son territoire, l'enseignant peut être moins enclin à s'investir dans un processus de collaboration.

Parallèlement, les TES, employés en grand nombre dans les écoles, ont tout autant intérêt à se professionnaliser. En effet, d'après Chauvière et Flavet (2001), « les modes de professionnalisation de ces deux activités apparaissent proches, mais parallèles. Elles ont surtout cultivé des spécificités techniques et sociales correspondant à la division historique du travail rééducatif » (p.71). Dès lors, la division du travail en éducation donne lieu à une redistribution des rôles et laisse place à des enjeux d'ordre professionnel qui ont un impact sur la collaboration enseignant-TES.

En somme, malgré le fait que le binôme enseignant-TES partage l'objectif commun d'œuvrer à la réussite éducative des élèves et que ces deux professionnels possèdent des expertises complémentaires, arrimant les sphères éducative et sociale, le contexte professionnel pourrait constituer un obstacle à leur collaboration. Faute de collaboration, qu'advient-il de la qualité des services rendus aux élèves? Vraisemblablement, la réussite éducative de tous les élèves pourrait en subir les répercussions.

## **1.1 Complémentaire à l'enseignant : le technicien en éducation spécialisée (TES) dans l'école**

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le TES est un intervenant relativement nouveau dans le portrait scolaire québécois; il a un statut différent de celui de l'enseignant, de même qu'une formation qui lui est propre. Ces différences permettent déjà de percevoir deux cultures professionnelles distinctes.

Dans les sections suivantes, les raisons pour lesquelles le nombre de TES a fait un bond important dans les écoles seront d'abord abordées. Ensuite, il sera question des besoins particuliers des élèves TC et de la formation du TES. Cela permettra de saisir les raisons pour lesquelles le duo enseignant-TES est nécessaire dans les écoles accueillant des élèves TC. Enfin, le rôle du TES sera approfondi. Il semble qu'au Québec comme ailleurs, le rôle du TES diffère selon les contextes, et ce, encore aujourd'hui, malgré que leur profession soit mieux définie. C'est donc ce qui sera exposé dans cette section.

### **1.1.1 Le TES : l'arrivée d'une ressource attrayante pour les écoles**

Afin de mieux cerner le profil du TES, il est d'abord nécessaire de situer le contexte dans lequel un nombre croissant de TES ont fait leur entrée dans les écoles du Québec. Cette hausse est premièrement l'une des conséquences du rapport Parent qui soulignait l'importance d'augmenter l'aide offerte aux élèves en difficulté.

Effectivement, il y eut d'une part de plus en plus de professionnels non enseignants (orthopédagogues, psychoéducateurs) dans les écoles du Québec suite à ce rapport. Or, d'après Tardif et LeVasseur (2005a) qui se sont intéressés au travail technique en milieu scolaire au Québec, dû aux crises budgétaires de 1982 et 1995, le système scolaire a vécu une diminution du nombre d'embauches de ces professionnels au profit du personnel de soutien technique et paratechnique : TES, surveillant d'élèves, préposé aux élèves handicapés, technicien en travail social, technicien en loisir, etc. (Tardif et LeVasseur, 2005a). Ce personnel coûtait moins cher puisqu'il avait un niveau de

scolarité inférieure aux professionnels scolaires. De là, le TES devenait une ressource intéressante et moins coûteuse pour une école.

D'autre part, deux autres raisons expliquant la croissance des TES dans les écoles sont le nombre important d'élèves ayant des problèmes personnels et sociaux dans les milieux défavorisés, ainsi que le besoin de soutien à l'intégration scolaire des élèves immigrants (Tardif et LeVasseur, 2005a). Le TES ayant un rôle de soutien à l'intégration de l'élève à l'école, il est justifié qu'il soit présent pour soutenir ces élèves.

Enfin, d'après Tardif et LeVasseur (2005), l'augmentation du nombre de TES est aussi due au besoin d'interventions ponctuelles en classe et dans l'école. Effectivement, les professionnels non enseignants tels que les psychologues et psychoéducateurs utilisent davantage un modèle d'interventions cliniques nécessitant plusieurs rendez-vous en rencontre individuelle. Ils ne sont donc pas à la disposition des enseignants pour les soutenir dans la gestion quotidienne des cas problématiques. Pour cette raison, à partir des années 1990, les enseignants ont demandé à avoir, pour eux-mêmes et pour les élèves, un « nouveau dispositif de soutien que ne pouvaient offrir, selon eux, les professionnels [...]. Ce dispositif requerrait une intervention ponctuelle auprès d'élèves qui pour des raisons diverses réclamaient une aide immédiate » (Tardif et LeVasseur, 2005a). À cet égard, la formation du TES était donc appropriée pour ce genre de besoin.

Tout compte fait, il eut une croissance importante de TES dans les écoles du Québec lors des dernières décennies. À ce sujet, Tardif et LeVasseur (2005a) notent que le nombre de TES a augmenté de 155 % entre 1990 et 2000. Cette mouvance de nouveau personnel dans l'école a donné lieu à une redistribution des rôles de chacun (Tardif et LeVasseur, 2005b). La littérature scientifique du Québec s'est donc intéressée dans les dernières années au statut et au travail du TES à l'école. Les TES représentent une grande proportion des agents travaillant auprès des élèves en difficulté. Il a alors été intéressant pour plusieurs de s'attarder au travail que font ces agents scolaires auprès des enseignants et des élèves en difficulté (Carter, O'Rourke, Sisco & Pelsue, 2008.) Ainsi, il semble que la présence de TES ait fait un bond rapide dans les écoles, vu leur expertise de terrain, le coût moindre qu'ils représentent pour les écoles et le besoin de services ponctuels aux élèves.

Par ailleurs, la pertinence de sa présence auprès des élèves TC fait de lui une ressource d'autant plus attrayante, mais surtout complémentaire à l'enseignant. C'est ce dont il sera question dans les prochaines sections.

### **1.1.2 Le TES : une ressource importante pour les élèves ayant un trouble du comportement (TC)**

Les TES travaillent dans divers milieux et auprès de plusieurs clientèles. Toutefois, dans une étude sur les besoins des milieux scolaires spéciaux aux États-Unis, on fit l'estimation que 40 % des 400 000 TES travaillant dans des écoles spéciales le faisaient auprès d'élèves ayant des troubles du comportement (Carlson, Brauen, Klein, Schroll, & Willig, 2002, cités dans Maggin & al., 2009). Dans les écoles spécialisées pour les élèves TC, le nombre maximal d'élèves en classe est de douze. Généralement, ce type d'école accueille au total une centaine d'élèves TC et privilégie un système d'encadrement plus stricte.

Cette section s'intéresse plus spécifiquement aux TES qui travaillent auprès d'élèves TC en classe spéciale. Ces TES ont la plupart du temps une ou deux classes qui leur sont assignées dans l'école ou, ils gèrent à quelques-uns les classes d'un même étage dépendamment de l'organisation scolaire. Ils ont à intervenir auprès des jeunes et, bien sûr, à travailler en collaboration avec leur enseignant. Ensemble, leur travail est essentiel à la réussite éducative de l'élève TC.

#### **1.1.2.1 Définition et manifestations de l'élève TC**

Les élèves ayant des troubles du comportement présentent des dysfonctions dans plusieurs sphères de leur vie, tant à l'école qu'à la maison. Lorsque les problèmes surviennent de façon persistante, il ne s'agit souvent pas de difficultés passagères, mais de dysfonctions intégrées au fonctionnement psychologique du jeune (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Selon le DSM-IV-TR (APA, 2000, cité dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006), un élève TC est un jeune qui pose un « ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (p.18). Concrètement, les comportements inadéquats de ces jeunes consistent en des agressions envers des

personnes ou des animaux, des destructions de biens matériels, de la fraude ou du vol et des violations graves de règles établies (APA, 2004, cité dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Ces élèves présentent aussi assez souvent des manifestations associées au trouble oppositionnel avec provocation, qui s'apparente au TC, mais qui consiste plutôt en des comportements hostiles ou provocateurs : s'opposer fortement aux règles, se mettre en colère, agacer les autres, contester ce que disent les adultes, etc. Ce sont ces comportements oppositionnels et provocateurs qui surviennent le plus fréquemment en classe TC.

### **1.1.2.2 Interventions préconisées pour les élèves TC**

Les élèves TC sont généralement scolarisés en classe spéciale ou à l'école spéciale. Ces élèves ont besoin de l'encadrement pédagogique adéquat et des interventions proactives (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) que fournissent généralement ces écoles. En d'autres mots, ces jeunes ont besoin d'interventions éducatives planifiées plutôt qu'en réaction à leurs comportements; d'avoir des intervenants qui exercent leur autorité de manière démocratique en affichant bien les règles et les conséquences préalablement; et de baigner dans un climat encadrant et cohérent où ils peuvent se sentir en sécurité. Un aménagement adéquat de la classe ainsi qu'une adaptation de l'enseignement sont aussi des moyens préconisés. Enfin, on s'attend à ce que les intervenants travaillant auprès de ces jeunes utilisent diverses techniques d'intervention de surface : ignorance intentionnelle, intervention par signe, appel direct, etc. (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Or, ces interventions ne suffisent pas à assurer l'adaptation d'un élève TC au cadre scolaire. En effet, des interventions de nature cognitivo-comportementale sont nécessaires afin d'apprendre aux élèves les comportements adéquats à adopter et de manière à prévenir les comportements inadéquats. Ces interventions qui prennent souvent la forme d'une activité d'enseignement visent à développer l'autonomie des élèves, leur gestion du stress et de leur agressivité, leurs stratégies de résolution de problèmes, leur développement moral, etc. (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

L'élève ayant un TC nécessite aussi un plan d'intervention individualisé dans lequel des objectifs comportementaux et des moyens efficaces seront définis. Le plan d'intervention exige la participation de plusieurs intervenants dont fort souvent le TES (Goupil, 2007).

Ainsi, les interventions standards employées dans les écoles régulières ne suffisent pas lorsqu'il s'agit de soutenir l'adaptation en classe d'élèves TC. Un effort particulier doit être mis de l'avant par le biais d'interventions spécifiques et d'activités de développement des processus nécessitant l'engagement de plusieurs agents scolaires. Le TES a la formation nécessaire pour mettre en place les interventions décrites précédemment. Il importe donc que son rôle au sein de l'école tienne compte de sa formation et qu'il soit bien défini. Autrement, il n'est pas assuré que des interventions spécifiques aux élèves TC seront mises en place en classe.

En somme, il a été mentionné dans cette section que le TES était une ressource tout particulièrement intéressante pour soutenir l'adaptation en classe de l'élève TC. Bien que le TES devrait travailler auprès de l'enseignant pour mettre en place des interventions permettant de soutenir l'adaptation sociale des élèves en classe, dans les faits, leurs rôles et tâches peuvent être variées. Leurs différentes fonctions seront explorées dans la prochaine section.

### **1.1.2 Le TES : rôles et tâches dans l'école**

Plusieurs études se sont intéressées aux tâches attribuées aux TES dans les écoles. Ces tâches varient quelque peu en fonction du lieu de travail : milieu inclusif, école spéciale, école régulière sans inclusion, etc. Il se trouve par ailleurs que certaines tâches sont communes à l'ensemble des TES et que d'autres sont plus spécifiques à certains.

D'après Friend & Cook (2003) qui se sont intéressés à la collaboration en milieu scolaire aux États-Unis, selon les contextes, les TES occupent certaines des responsabilités suivantes : animer des activités d'enseignement, préparer le matériel pour des activités, superviser les élèves dans leurs transitions, gérer les comportements difficiles, gérer les soins personnels des élèves (handicap), gérer des problèmes d'éthique, participer aux réunions d'équipe, faire du travail administratif (ex. : photocopies) ainsi que d'autres tâches telles que d'élaborer des plans d'intervention ou de faire le suivi avec les parents. Or, comme le suggèrent les recherches sur le sujet présentées ci-après, malgré que des tâches assez diverses occupent les journées des TES, leurs tâches les plus importantes concernent généralement l'apprentissage et la gestion des comportements.

### **1.1.2.1 Rôles et tâches liés à l'apprentissage**

Dans les milieux inclusifs surtout, où un TES accompagne un jeune en classe, quelques tâches sont très liées à l'instruction des élèves; par exemple, une étude aux États-Unis menée par Giangreco et Broer (2005, cité dans Carter, O'Rourke, Sisco & Pelsue, 2008) soulignait que 47 % des TES interrogés passaient la moitié de leur temps à enseigner aux élèves tandis que 19 % des TES passaient du temps à offrir du soutien aux élèves sur le plan comportemental. En revanche, en Californie, une étude menée auprès d'enseignants sur le travail des TES mentionnait que ceux-ci n'avaient seulement qu'une responsabilité très limitée pour les activités de nature pédagogique (French, 2001). Or, les résultats de l'étude menée par Carter et ses collègues(2005) sur la tâche des TES suggèrent que 97 % de ceux-ci ont déjà fait de l'enseignement un pour un (Carter, O'Rourke, Sisco & Pelsue, 2008). Les auteurs de cette étude se sont d'ailleurs questionnés sur la pertinence des tâches attribuées aux TES comme en témoigne aussi une autre étude menée au Colorado sur le rôle des TES (Chopra & al., 2004). Dans cette dernière, les TES ont mentionné qu'ils n'étaient pas payés pour faire certaines tâches pour lesquelles les enseignants le sont et, que leur rôle était peu clair.

### **1.1.2.2 Rôles et tâches liés à la gestion des comportements**

Tel que mentionné précédemment, l'une des tâches communes à l'ensemble des TES concerne l'adaptation sociale des élèves, et ce, que ce soit dans les écoles régulières ou dans les écoles spécialisées. Cependant, le rôle de soutien à l'adaptation sociale qu'a le TES est d'autant plus présent lorsqu'il travaille auprès d'élèves TC. Dans l'étude de Seifert et Messing (2007) menée auprès de ces agents scolaires au Québec, les TES ont mentionné que leur rôle, et ce, quel que soit la clientèle scolaire visait à :

- 1) aider les élèves à acquérir de la confiance et de l'estime de soi;
- 2) aider les élèves à développer des habiletés sociales et comportementales. Par exemple, respecter l'adulte, être calme, résoudre les conflits, être persévérant dans leur travail;
- 3) prévenir des problèmes, des conflits;
- 4) gérer les conflits lorsqu'ils arrivent

Parallèlement aux rôles présentés ci-haut, une étude menée par Tardif et LeVasseur (2005a) souligne le rôle de médiateur souvent assumé par le TES afin de rétablir le lien brisé entre l'enseignant et

l'élève lorsque ce dernier était expulsé de classe. Ce genre de situation survient parfois dans les écoles régulières et assez fréquemment dans les écoles pour élèves TC. En effet, lorsqu'un jeune est sorti de classe parce qu'il a des comportements inadéquats, le TES revient sur la situation passée avec l'élève et l'aide à décanter afin de le renvoyer en classe le plus rapidement possible. Les TES mentionnent aussi qu'ils doivent faire un travail de construction du lien scolaire avec des élèves afin qu'ils aient une représentation positive de l'école et qu'ils s'engagent dans un parcours scolaire ayant un sens pour eux. De plus, les TES interrogés dans cette étude mentionnent qu'ils doivent transmettre les valeurs et les normes du cadre scolaire aux élèves et travailler avec eux leurs habiletés sociales : ils ont un rôle d'intégration sociale. Enfin, dans le quotidien, les TES doivent prendre le temps de discuter avec les élèves de leurs intérêts afin de mieux les connaître et de créer un lien avec eux; ils doivent également passer du temps à observer les élèves en classe, dans les couloirs et lors d'activités de manière à mieux comprendre leur fonctionnement (Seifert et Messing, 2007).

### **1.1.2.3 Un rôle de sauveur pour l'enseignant?**

Le TES peut être amené à soutenir les activités d'apprentissage en classe, à gérer des problèmes de comportements ou à rétablir les liens parfois brisés entre l'enseignant et l'élève. Quel que soit son rôle, le TES doit travailler avec et auprès de l'enseignant. Seifert et Messing (2007) résumant bien dans leur article l'interdépendance qui unit le TES et l'enseignant :

« Le travail des TES et des enseignants est interdépendant : l'enseignant a besoin d'avoir des élèves calmes et disposés à apprendre; lorsque ceci n'est pas possible, il fait appel à la TES qui intervient auprès d'eux. La TES, pour sa part, a besoin de communiquer à l'enseignant le résultat de ses interventions, d'échanger les informations sur l'évolution des élèves, de discuter de l'efficacité des moyens utilisés et de s'entendre avec lui sur une approche commune avec les élèves. » (p. 16)

Il est effectivement possible de constater qu'une part importante du travail du TES est de soutenir l'enseignant en le déchargeant d'élèves difficiles. Par exemple, dans une recherche menée dans une école primaire intégrant des élèves TC aux États-Unis (Ahlgren, 2010), les enseignants et les TES avaient une belle perception de la collaboration qu'ils avaient entre eux. Les TES disaient avoir un rôle

de « *rescuer* » lorsqu'il sortait un élève de classe. Cette intervention permettait souvent à l'enseignant de se calmer lui aussi.

Dans le quotidien, ce travail s'articule aussi par des rencontres informelles et formelles entre l'enseignant et le TES; les premières servant à échanger des informations *ad hoc* sur l'état d'un élève ou sur les interventions tout juste réalisées; les secondes permettant de dresser le bilan des interventions réalisées, de discuter et d'évaluer les moyens utilisés, et de mettre en place différents autres moyens. De plus, le travail du TES auprès de l'enseignant se fait aussi par le biais de l'élaboration, de la mise en place et du suivi du plan d'intervention personnalisé qui constitue un outil essentiel au travail du TES (Seifert et Messing, 2007).

Au terme de cette section, il est d'abord possible de constater que le TES est une ressource nécessaire dans les écoles accueillant des élèves TC. De plus, il semble que malgré que le TES soit utile aux enseignants pour soutenir l'adaptation sociale des élèves, ses tâches s'écartent parfois de ce rôle selon les contextes. Le portrait du TES au regard de l'enseignant et des élèves TC étant à présent mieux circonscrit, la collaboration d'être deux intervenants sera explorée dans la section suivante.

## **1.2 La collaboration du binôme enseignant-TES : avantages et obstacles**

Pour faire le pont entre les besoins des élèves TC et le travail du TES auprès d'eux, il faut aussi aborder la collaboration entre l'enseignant et le TES, laquelle se définit par l'interdépendance dans le cadre de leurs interventions, le partage de ressources et le prise de décisions concertées en ce qui concerne les élèves (Portelance, Borges et Pharand, 2011) Au-delà des difficultés liées au contexte de professionnalisation, la collaboration semble avantageuse pour les élèves mais également pour les intervenants, tant sur le plan personnel que professionnel. Cependant, la collaboration peut aussi présenter un certain nombre de défis et d'enjeux comme nous le verrons dans les prochaines sections.

### 1.2.1 Retombées positives de la collaboration

Dans leur rapport sur la collaboration en milieu scolaire au Québec, Beaumont et ses collègues (2010) exposent que la collaboration a des retombées positives sur le plan personnel. Les enseignants soulignent que les activités de collaboration augmentent leur sentiment d'auto-efficacité, qu'ils présentent aussi plus d'ouverture et de persévérance en contexte d'adversité et qu'ils ont une plus grande capacité de résolution de problèmes. Enfin, la collaboration de qualité viendrait réduire le stress des enseignants.

Les intervenants gagnent aussi à collaborer sur le plan professionnel. Effectivement, la collaboration permet aux agents de mieux faire leur travail étant en mesure de mieux intervenir auprès de l'élève. Par exemple, dans une étude menée par Seifert et Messing (2007), on compara la collaboration des intervenants de deux classes d'élèves TC. Dans la première classe, il y avait plus de rencontres formelles entre le TES et l'enseignant et les échanges étaient plus fréquents. Le TES et l'enseignant de cette équipe ont mentionné que ces nombreux échanges favorisaient selon eux la reconnaissance du savoir-faire des TES; la cohésion et la vision commune de l'équipe; une « entente sur les critères pour retirer un élève de la classe et pour le retourner en classe de sorte que le séjour des élèves au retrait est raccourci » (p.18); l'élaboration de nouveaux moyens d'interventions; et le recours moins fréquent au soutien de la direction. Enfin, les TES ont mentionné que ce temps de rencontre permettait de faire des interventions coordonnées et cohérentes et de passer plus de temps à faire de la prévention. Dans le même ordre d'idées, d'après Beaumont et ses collègues (2010), sur le plan professionnel, il semblerait que les enseignants soient plus aptes à gérer les difficultés de comportement chez les élèves, qu'ils fassent plus de différenciation pédagogique et que leur insertion professionnelle s'en voit facilitée.

Normalement, si la collaboration permet effectivement aux TES et aux enseignants d'accorder plus de temps à la prévention auprès des élèves, ceux-ci devraient aussi bénéficier des bienfaits de cette collaboration. Il semblerait que des études récentes suggèrent que le climat de collaboration a des retombées positives chez les élèves sur le plan de l'estime de soi, de la motivation scolaire, de la fréquentation scolaire, du rendement scolaire et de la relation avec les enseignants chez les élèves (Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989, cités dans Beaumont, Portelance et Couture, 2010). Ainsi, la

collaboration pourrait possiblement avoir des effets positifs tant pour les enseignants et les TES que pour les élèves.

## **1.2.2 Les obstacles à la collaboration entre enseignant et TES**

Les obstacles et enjeux relevés ici nuisent à la collaboration entre l'enseignant et le TES et par conséquent, à la réalisation de leur travail dans les meilleures conditions possible.

### **1.2.2.1 Deux statuts professionnels : le TES versus l'enseignant**

Le statut du TES est différent de celui des enseignants pour différentes raisons et il n'est pas négligeable de s'y attarder pour mieux comprendre les enjeux possibles de la collaboration avec l'enseignant. D'abord, les TES ont une formation collégiale tandis que les enseignants et les psychoéducateurs ont complété une formation universitaire. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui contribuent à expliquer que les TES aient un salaire moins élevé que les enseignants (Tardif et LeVasseur, 2005b). De plus, les TES n'ont pas les mêmes conditions de travail et se retrouvent souvent avec un statut précaire. En effet, plusieurs d'entre eux travaillent à forfait et à temps partiel. Une étude menée par Seifert et Messing (2007) sur l'organisation du travail des TES dans des écoles pour élèves TC ou TED au Québec montrait que 80 % des postes occupés par les TES au primaire étaient de moins de 30 heures par semaine. Le manque de stabilité au poste serait aussi chose très courante dans le milieu (Seifert et Messing, 2007). Dans le même ordre d'idées, cette même étude met en lumière que le tiers des TES commencent leur travail à l'école quelques jours après les enseignants et souvent en même temps que les élèves (Seifert et Messing, 2007), ce qui fait en sorte qu'ils n'ont pas le temps de se familiariser avec le milieu avant l'entrée des élèves. D'après Tardif et LeVasseur (2005b), leur statut aurait des répercussions sur l'influence qu'ils ont dans leur milieu de travail. Ces répercussions se traduiraient par exemple par un « poids limité dans la[les] décision[s] », une « exclusion des réunions lors des journées pédagogiques » et un « faible contrôle sur les modalités d'interventions choisies » (p.172).

### **1.2.2.2 Les relations hiérarchiques : jeu de pouvoir?**

La relation hiérarchique peut nuire à la collaboration dans la perspective où l'enseignant, dans le cas qui nous intéresse, a la possibilité de prendre des décisions sans considération de l'autre. Dans une étude menée par Tardif et LeVasseur (2005b) sur les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec, la relation hiérarchique entre l'enseignant et le TES est mise en lumière et il est montré que la forme que prend la collaboration entre ces deux agents était donc tributaire de la perception des rôles et des finalités de l'enseignant, ce dernier ayant un « statut » plus important que son collègue. Dans le même ordre d'idées, il s'avère que la collaboration s'exerce très souvent tant et aussi longtemps que chacun travaille sur son terrain : l'enseignant en classe et le TES, ailleurs dans l'école. Il revient donc souvent à l'enseignant la décision de laisser le TES entrer dans sa classe. De façon similaire, Robidoux (2007) souligne que tout ce qui a trait aux jeux de pouvoir entre des groupes de professionnels, à leur identité, ou au territoire qu'occupent ces derniers peut constituer un enjeu à la collaboration. Enfin, dans une autre étude portant sur le rôle du TES (Chopra & al., 2004), il est mentionné lors d'entrevues avec les TES que les relations de confiance et d'égalité à l'école facilitent leur travail. Par contre, il arrive parfois que les enseignants les considèrent moins compétents parce qu'ils n'ont pas de diplôme universitaire ou parce qu'ils sont vus comme des assistants. De plus, il semblerait que le rôle des TES soit peu clair et qu'ils doivent souvent faire des tâches inappropriées; certains enseignants les utilisent comme des secrétaires ou substituts, certains autres ne savent pas quoi en faire.

### **1.2.2.3 La vie de groupe : un enjeu dans les relations interpersonnelles et interprofessionnelles**

Les enjeux relatifs à la vie de groupe sont présents dans la plupart des milieux de travail, puisqu'ils se rattachent aux relations interpersonnelles. Robidoux (2007) identifie tout ce qui touche aux enjeux liés à la vie de groupe (confiance en l'autre, conflit de rôles, problèmes relationnels) comme des enjeux à la collaboration. Sachant par exemple que le rôle du TES est parfois mal défini, il est possible de penser que cela peut s'avérer être un obstacle à la collaboration entre le TES et l'enseignant. Parallèlement, Beaumont et ses collègues (2010) notent différents obstacles à la collaboration qui rappellent les enjeux à la vie de groupe identifiés par Robidoux : l'isolement,

l'individualisme sont vus comme des facteurs pouvant nuire à la collaboration. De même, les auteurs soulignent que la compétition constitue aussi un obstacle, ainsi que les attitudes défensives, la présence de conflits ou le clivage entre professionnels (Beaumont, Lavoie et Couture; 2010). Enfin, dans le cas des TES et des enseignants, il semblerait que les enseignants puissent trouver les TES menaçants du fait qu'ils peuvent remettre en question leur gestion de classe. Aussi, il apparaît que les enseignants perçoivent parfois comme inefficaces des interventions strictement éducatives, considérant que les TES sont parfois trop axés sur la compréhension et qu'ils ont un parti pris pour les élèves. En d'autres mots, le souci du jugement de l'autre et les écoles de pensée dans le choix d'intervention à préconiser constituent aussi des obstacles à la collaboration.

#### **1.2.2.4 Le manque de ressources et de temps**

Le manque de temps, la lourde charge de travail et les horaires éclatés constituent, d'après Beaumont, Lavoie et Couture (2010), des obstacles à la collaboration en milieu scolaire. Le manque de temps est effectivement souvent identifié par les enseignants et les TES comme étant un facteur rendant difficile la collaboration. Les horaires éclatés constituent aussi une difficulté lorsque la journée de travail du TES ou de l'enseignant se termine à la même heure que celle des élèves; les horaires des deux acteurs ne permettent que de faire des rencontres informelles.

#### **1.2.2.5 L'éthique : sujet à discussion**

Les considérations éthiques peuvent constituer un enjeu à la collaboration dans la perspective où les mots, les silences et les regards de certains intervenants lorsqu'ils discutent d'un élève peuvent être inappropriés aux yeux des autres (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). De plus, les intervenants ont la responsabilité de « promouvoir le développement moral de la personnalité de chaque élève sur les plans de l'instruction, la socialisation et la qualification » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p.41). Or, au sens éthique, les différences de perceptions quant à ce qui est bon pour un élève peuvent engendrer des conflits entre les intervenants lorsque vient le temps de mettre en place des interventions auprès de l'élève, entre autres.

En somme, la collaboration comporte des avantages non négligeables pour les membres du personnel scolaire de même que pour les élèves. Cependant, il n'en demeure pas moins que le personnel scolaire qui désire collaborer risque malgré tout de rencontrer quelques obstacles sur son passage.

### **1.3 Synthèse, problème et question de recherche**

À la lumière des enjeux soulevés dans la problématique concernant la collaboration du personnel scolaire dans la réussite des élèves, particulièrement ceux ayant des TC, il ressort que :

1) Les TES ont pris une place importante dans le système scolaire dans les dernières décennies. Ils travaillent auprès des élèves et des enseignants dans tout type d'école mais leur fonction n'est pas toujours bien définie. Généralement, les TES assument un rôle important dans le soutien à l'apprentissage et à la gestion des comportements des élèves, de même que dans le soutien à l'adaptation des élèves aux exigences de l'école.

2) Les élèves TC ont une difficulté marquée à s'adapter sur le plan scolaire et social. Ils manifestent des comportements inadéquats à l'école, éprouvent des difficultés à entrer en relation avec autrui et ont parfois des comportements perturbateurs en classe. Les interventions privilégiées auprès des élèves TC exigent l'utilisation de moyens spécifiques, un bon encadrement et un soutien plus personnalisé, lequel est le plus souvent offert en dehors de la classe et assumé par du personnel qualifié pour intervenir auprès d'eux, notamment par le TES.

3) Bien que la collaboration entre l'enseignant et le TES soit estimée être un moyen à actualiser pour soutenir les élèves dans l'atteinte des objectifs éducatifs, plusieurs études démontrent que celle-ci ne se fait pas sans embûches. Des enjeux en lien avec la relation hiérarchique, la vie de groupe, les ressources et l'éthique font en sorte que la collaboration représente un défi pour plusieurs intervenants du milieu scolaire.

Ainsi, il semble que les principaux rôles du TES pour lesquels il a été formé lui permettent de bien répondre aux besoins de l'élève TC en terme d'interventions à préconiser. En effet, le TES occupe un

rôle de soutien à l'adaptation sociale de l'élève, alors que les élèves TC ont justement des difficultés de cet ordre. Or, l'enseignant est généralement le premier intervenant à travailler auprès de l'élève. Pour que le TES soit en mesure de bien faire son travail avec l'élève TC, il faut qu'il s'entende avec l'enseignant sur les interventions à réaliser, la structure à mettre en place, les objectifs à prioriser, etc. En d'autres mots, une bonne collaboration entre le TES et l'enseignant serait nécessaire afin de répondre de façon optimale aux besoins de l'élève TC, tant sur le plan social que scolaire. Par conséquent, que se passe-t-il lorsque cette collaboration ne répond pas aux attentes des professionnels impliqués, lorsque cette collaboration rencontre plusieurs obstacles et qu'elle n'est pas efficiente? Est-ce que ce sont alors les élèves qui en payent le prix? Leur adaptation en classe et leur intégration à l'école en est-elle affectée? Peut-on penser que la collaboration du binôme enseignant-TES puisse être en lien avec l'adaptation des élèves TC? Voici autant de questions soulevées par cette problématique.

Il nous apparaît donc intéressant d'orienter la recension spécifique des écrits sur les impacts de la collaboration en milieu scolaire, plus particulièrement auprès des élèves. On peut ici soulever l'hypothèse que plus la collaboration est efficiente dans un milieu scolaire, notamment entre l'enseignant et le TES qui intervient auprès des mêmes élèves, meilleure sera l'adaptation de ces élèves en classe. Enfin, que disent plus spécifiquement les études portant sur l'adaptation des élèves qui ont un trouble du comportement au sujet de la collaboration chez les intervenants qui travaillent auprès d'eux? Ces questions seront approfondies dans la recension des écrits du chapitre suivant.

## CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS

La collaboration au sein des écoles est une préoccupation en éducation. Que ce soit ici au Québec, depuis la politique de l'adaptation scolaire (1999), ou aux États-Unis avec *No Children Left Behind Act* (2002), il a été entendu qu'il est nécessaire de mettre les ressources en place pour que l'ensemble des élèves réussisse à l'école. Cette réussite passe nécessairement par un bon enseignement et par les ressources offertes aux enseignants pour les soutenir dans leur travail (ministère de l'Éducation, 1999).

La littérature scientifique s'est intéressée à la collaboration interprofessionnelle, et ce, dans divers milieux de travail. Il se trouve que dans toute organisation, il y a un objectif d'optimisation des résultats qui doit se réaliser par un travail perçu dans sa globalité et n'étant pas traité en pièces distinctes. Vu les expertises de plus en plus aiguisées des professionnels, la collaboration permet d'aller au-delà de l'addition de celles-ci en arrimant efficacement le travail de chacun. En éducation, quelques chercheurs se sont intéressés à la collaboration entre les enseignants et les professionnels scolaires. Ces études ont visé le plus souvent à décrire les facteurs favorisant la collaboration et les avantages liés à celle-ci. Par contre, il est plus rare que les chercheurs se penchent sur la collaboration entre l'enseignant et le TES : deux agents d'éducation qui ont pourtant besoin de travailler ensemble de manière étroite, notamment pour accompagner les élèves qui présentent des troubles de comportement. Cette recension des écrits présente les études s'étant penchées sur la collaboration en milieu scolaire ainsi que sur l'impact de cette collaboration sur les élèves. Ces études ont permis d'orienter ce projet de recherche sur la collaboration entre enseignants et TES, et ce, autant sur le plan du cadre conceptuel que sur celui de la méthodologie privilégiée dans le cadre de ce mémoire de recherche.

## **2.1 Stratégie de recension**

La recension des écrits a été réalisée en deux temps. Les mots clés utilisés lors de la première étape ont permis de répertorier des études soulevant les caractéristiques de la collaboration; tandis que les mots clés utilisés lors de la seconde étape de la recherche ont permis d'identifier les recherches portant sur l'impact de la collaboration sur la réussite des élèves.

Pour la première partie, il a d’abord été nécessaire d’identifier les mots-clés permettant de bien cerner le sujet de recherche. Tels que présentés dans le tableau 1, quelques concepts et termes français et anglais ont donc été utilisés. Après avoir identifié les concepts essentiels, ceux-ci ont dans un premier temps été additionnés ensemble en français dans *Repère* et *Google scholar*. Il est à noter que la majorité des articles retenus ont été publiés après l’an 2000.

**Tableau 1 : Termes et concepts**

<b>Terme français</b>	<b>Terme Anglais</b>	<b>Précisions</b>
Collaboration	Collaboration	Le concept de collaboration s’apparente à celui de coordination et de coopération. Cependant, la collaboration se distingue des deux autres par son caractère d’interdépendance. Effectivement, les gens qui collaborent ont un objectif commun qui nécessite la participation de chacun.
Enseignant	Teacher	
Technicien en éducation spécialisée (TES)	Paraprofessional, Paraeducator, Teacher’s aide, Counselor	Au Québec, le technicien en éducation spécialisée est la personne ayant complété une technique en éducation spécialisée au niveau collégial. Par ailleurs, dans le milieu anglophone, ce rôle peut être assuré par des travailleurs n’ayant pas nécessairement la formation associée. De plus, selon le milieu, leur tâche varie considérablement : celle-ci est parfois strictement centrée sur l’aide à l’enseignant dans l’enseignement et parfois plus large, recouvrant différents rôles dans la classe. Les termes les plus courants sont « paraprofessional » et « paraeducators » comme traduction de TES. Cette ambiguïté au niveau des termes représenta toutefois un défi pour la recension des écrits.

La recherche effectuée dans les banques francophones a permis d'identifier quelques articles intéressants (notamment de Tardif et LeVasseur) portant sur le rôle des TES de même que les changements dans les organisations scolaires. Cette recherche a également permis d'identifier quelques documents ministériels, ainsi que des rapports de recherche ou des documents de formation, mais très peu d'études empiriques sur le sujet. Les bases de données Psynfo et ERIC ont ensuite été utilisées pour poursuivre la recherche avec l'utilisation de mots-clés en anglais.

1. « collaboration » AND « paraeducator » AND « teacher »
2. « collaboration » AND « paraprofessional » AND « teacher »
3. « collaboration » AND « paraeducator »
4. « collaboration » AND « paraprofessional »

Ces associations ont permis de trouver un bon nombre d'articles portant sur le sujet. Plusieurs se sont intéressés au rôle du TES dans le cadre de son travail auprès de l'enseignant; d'autres portent plutôt sur la perception de la qualité du travail de chacun et sur la perception de leur collaboration.

Bien que les informations fournies dans les articles issus de cette première étape de recension soient pertinentes, aucun de ces articles ne s'intéresse aux effets de la collaboration dans le milieu scolaire, et ce, malgré le fait que plusieurs chercheurs en soulignent pourtant les bénéfices dans leur article. Dans un deuxième temps, nous avons donc identifié de nouveaux concepts et avons poursuivi la recherche dans les bases de données sélectionnées. L'objectif cette fois était de trouver des articles s'intéressant à l'impact de la collaboration dans le milieu scolaire, plus particulièrement pour les élèves. Les mots-clés indiqués au tableau 2 ont été sélectionnés.

**Tableau 2 : Mots-Clés**

<b>Français</b>	<b>Anglais</b>
Effet	Effect
Impact	Impact
Incidence	Incidence
Résultat	result
École	school
Élèves	Student

Ces mots-clés (voir tableau 2) ont donc été associés de façon à optimiser la recherche et ont permis de recenser de nouveaux articles s'intéressant aux impacts de la collaboration sur les élèves. Encore une fois, la recherche en anglais a été fructueuse tandis que celle en français fut très limitée. Il fut aussi intéressant de noter qu'à notre connaissance, aucune des études sélectionnées dans la seconde partie de la recension ne s'intéressait de manière spécifique à la collaboration du binôme enseignant-TES.

## **2.2 Recherches empiriques**

Au terme de cette recension, un tri des études a été effectué afin de ne conserver que celles qui permettaient de bien comprendre la façon dont s'articulent la collaboration en milieu scolaire, les effets de celle-ci, de même que les études portant sur la collaboration spécifique entre l'enseignant et le technicien en éducation spécialisée. Dans la présente section, 14 études seront abordées selon les orientations suivantes :

- **La collaboration : entre l'enseignant et le TES**

Peu d'études à ce jour se sont intéressées à la collaboration entre l'enseignant et le TES. Celles-ci permettent toutefois d'illustrer la problématique de cette recherche et d'évaluer ce qui a intéressé les chercheurs jusqu'à présent en ce qui a trait à la collaboration entre ces deux acteurs.

- **La collaboration : ses caractéristiques**

Plusieurs des études portant sur la collaboration en milieu scolaire ont mis en évidence les facteurs de la collaboration ainsi que ceux qui pourraient affecter l'efficacité de celles-ci. Ces études permettent d'identifier les facteurs les plus intéressants à isoler dans le cadre de cette étude.

- **La collaboration : en lien avec la réussite des élèves**

Quelques études portant sur la collaboration en milieu scolaire se sont intéressées à l'impact de celle-ci sur la réussite scolaire et sociale de l'élève ou au lien qui existe entre la collaboration et la réussite des élèves. Ces études sont intéressantes puisqu'elles éclairent les méthodes de recherche utilisées. Elles permettent aussi de voir les facteurs évalués en ce qui a trait aux effets de la collaboration sur les élèves.

### **2.2.1 Études portant sur la qualité de la collaboration enseignant/TES**

Le projet d'étude de Ahlgren (2010) n'étudie pas directement le sujet de la collaboration, mais porte plutôt sur la perception de l'enseignant, de l'orthopédagogue et du TES quant au placement en classe spéciale d'élèves TC à Chicago. Cette recherche de type phénoménologique met en lumière, par le biais d'entrevues et de *focus group*, la manière dont s'articule la collaboration perçue par l'enseignant et le TES quant aux élèves TC. Il ressort de cette étude que les enseignants et les TES ont une bonne perception de leur collaboration dans la mesure où le TES décharge l'enseignant de l'élève difficile. Par conséquent, l'enseignant juge essentiel l'aide du TES, et ce dernier se sent reconnu dans son travail. Cette étude laisse croire que les deux partis ont une bonne perception de leur collaboration. Il est toutefois difficile de savoir au terme de cette étude ce que l'enseignant et le TES jugent être une bonne collaboration. En effet, l'étude renseigne sur les différents rôles du TES en rapport avec l'enseignant et l'élève TC, mais ne définit pas à proprement dit le concept de collaboration. Ainsi, la méthodologie utilisée dans cette recherche a l'avantage d'avoir permis aux acteurs de définir leur rôle dans leur relation (enseignant et TES) de collaboration et de préciser s'ils apprécient leur collaboration; cependant, cette façon de faire permet plus difficilement de voir si, au-delà de la bonne relation de travail, il y a réellement une collaboration qui s'exerce.

Quant à Devecchi et Rouse (2010), ceux-ci se sont eux aussi intéressés à la collaboration entre l'enseignant et le TES (nommé *teacher's assistant* dans ledit milieu) dans quatre écoles secondaires, inclusives, en Angleterre. Dans cette recherche de type ethnographique, les enseignants et TES reconnaissent les avantages de la collaboration et se sentent supportés l'un par l'autre. Les chercheurs concluent que l'école, les élèves, les enseignants et les TES bénéficient d'une culture de collaboration.

Étant donné que la collaboration passe par des rôles clairs et connus de chacun, Jones, Ratcliff, Sheehan et Hunt (2011) ont trouvé pertinent d'explorer les tâches du TES et la relation qu'il entretient avec son enseignant associé afin d'identifier des façons d'améliorer le développement professionnel de son personnel. Cette recherche de type collaborative s'est déroulée dans des classes de maternelle du sud-est des États-Unis auprès de 167 équipes enseignant-TES. En lien avec la collaboration, selon les chercheurs, le TES estime que ses relations avec l'enseignant et l'élève sont bonnes alors que les enseignants ne perçoivent pas que ces relations soient aussi bonnes que ne le croit le TES. Une différence de perception entre ces deux acteurs est donc soulevée dans l'étude.

### **2.2.2 Études illustrant les caractéristiques de la collaboration**

Les études s'étant intéressées à la collaboration en milieu scolaire ont évalué celle-ci de différentes manières et à partir de plusieurs facteurs. Par exemple, dans sa recherche, Gruenert (2005) a regardé le lien entre la culture collaborative à l'école et le rendement des élèves. Cette étude a été conduite dans 81 écoles (*elementary school, middle school et high school*) en 2002-2003 dans l'État d'Indiana. Afin de mesurer la culture collaborative, le chercheur a utilisé un questionnaire portant sur six facteurs : 1) le leadership collaboratif; 2) la collaboration enseignante; 3) le développement professionnel; 4) la mission commune; 5) la collégialité entre les enseignants; 6) et le partenariat dans l'apprentissage (qui porte sur la communication parents et enseignants).

De manière très différente, l'étude de Robbins-Etlen (2007) a aussi permis d'explorer des caractéristiques de la collaboration. La recherche suivante visait à examiner la perception des enseignants et des orthopédagogues quant à l'inclusion en classe normale de l'élève ayant un désordre d'ordre émotif ou comportemental (EBD), et ce, en lien avec la collaboration entre ses

enseignants et la relation enseignant-élève. Cette recherche qualitative a été menée par le biais de focus group, d'observations et d'entrevues dans une commission scolaire de Philadelphie auprès de 13 enseignants provenant du primaire ou du secondaire. Les résultats de cette recherche montrent que les enseignants et orthopédagogues sont intéressés à collaborer ensemble et qu'ils voient les bénéfices de la collaboration. Toutefois, ils mentionnent manquer de temps pour collaborer. De plus, leur rôle est peu clair quant à la responsabilité qu'ils ont vis-à-vis de la supervision des éducateurs spécialisés et quant à la gestion des difficultés scolaires et comportementales des élèves. Effectivement, les orthopédagogues sont ceux qui sont responsables des élèves TC dans l'école; toutefois, dans les faits, pendant les heures de cours, les élèves TC peuvent être intégrés en classe ordinaire avec le soutien d'un TES. Ainsi, les enseignants et les orthopédagogues ne sont pas en accord à savoir à qui revient la responsabilité des stratégies à planifier auprès de l'élève TC lorsqu'il est intégré en classe. Ils ne savent pas non plus à qui revient la responsabilité de guider l'éducateur spécialisé. Les enseignants croient qu'il revient à l'orthopédagogue de s'occuper de ces responsabilités plutôt qu'à eux. Il semble aussi que l'administration scolaire ait un grand rôle à jouer pour donner l'opportunité aux enseignants de collaborer. Les chercheurs en concluent que ces enseignants collaborent finalement très peu, vu le manque de temps, des rôles peu clairs, et une direction peu impliquée.

Dans son étude, McHenry (2006) s'est plutôt intéressée à la relation entre les comportements de leadership de la direction, la culture de collaboration des enseignants et la performance des élèves d'écoles primaires du Mississippi. Les objectifs de la recherche étaient de vérifier s'il y a une relation entre 1) les caractéristiques du leadership de la direction et la performance scolaire des élèves; 2) les caractéristiques du leadership de la direction et la collaboration des enseignants en général; 3) les caractéristiques du leadership de la direction et la collaboration des enseignants individuellement; et afin 4) la collaboration de l'enseignant et le nombre d'années d'expérience, l'âge et le nombre d'années à travailler avec le même directeur. Des questionnaires ont été utilisés pour cette recherche et une analyse corrélacionnelle a été effectuée. Les résultats de cette recherche montrent qu'il n'y a pas de lien significatif entre le leadership de la direction (tel que perçu par les enseignants) et le rendement des élèves en mathématique et en français. Selon les auteurs, ce résultat serait expliqué par le lien indirect entre la direction et l'élève. Par ailleurs, le lien entre le leadership de la direction et la collaboration générale dans l'école est significatif : 30 % de la variance associée à la collaboration

générale serait prédite par le leadership de la direction. Cette relation est d'ailleurs supportée par la littérature d'après les auteurs. En ce qui a trait à la collaboration individuelle des enseignants et le leadership, les résultats ne permettent pas d'affirmer qu'il y a un lien significatif entre ces deux variables. Enfin, il semblerait que les facteurs de type démographiques (âge, genre, race, années d'expérience, niveau d'éducation, année d'expérience) sont liés à la collaboration de l'enseignant.

La recherche suivante de Rone (2009) avait comme objectif d'implanter une structure de collaboration auprès d'équipes d'enseignants afin de les rendre plus effectives, et ce, dans le but ultime d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Les données sur la collaboration ont été recueillies à partir de questionnaire sur la perception des enseignants de la collaboration et de l'implantation de structure mise en place. Les indicateurs de la collaboration évalués par le questionnaire portaient sur la confiance en l'autre, l'habilité à résoudre un conflit, la compréhension et la participation aux décisions d'équipe, le fait d'être responsable de ses engagements ainsi que le fait de nommer des buts et résultats spécifiques en lien avec les interventions réalisées par l'équipe.

Dans une autre perspective, Mellin, Bronstein, Anderson-Butcher, Amorose, Ball, et Green (2010) ont conçu et évalué un outil d'évaluation présentant une échelle pour mesurer la collaboration interprofessionnelle dans une école où se trouvent des élèves présentant des troubles de santé mentale (ESMH). L'outil a été conçu à partir du modèle de la collaboration interprofessionnelle de Bronstein qui conceptualise la collaboration à partir de plusieurs dimensions estimées importantes par les acteurs de l'école. Une analyse factorielle exploratoire fut conduite en demandant à 436 membres d'équipes interprofessionnelles dans des écoles des États-Unis d'évaluer la pertinence des items du questionnaire à partir d'une échelle likert de 3 points. En conclusion, quatre des cinq catégories d'items proposés sont fiables, c'est-à-dire : (a) la réflexion sur le processus (b) la flexibilité professionnelle (c) des activités de développement professionnel, and (d) le rôle d'interdépendance. Toutefois, le facteur lié aux objectifs collectifs n'a pas été retenu probablement dû au fait qu'il y eut une ambiguïté en lien avec la participation des familles dans la collaboration interprofessionnelle chez les participants.

D'une autre façon, dans leur recherche sur les tâches et relations entre l'enseignant et le TES, Jones, Ratcliff, Sheehan et Hunt (2011) ont conclu qu'il était nécessaire qu'il y ait 1) un contexte préalable pour qu'une collaboration soit établie entre l'enseignant et le TES (ex. : temps et ressources); 2) une

formation pour préparer les enseignants à travailler avec les TES; 3) et un apprentissage des compétences nécessaires au TES pour aider l'enseignant adéquatement. De plus, pour que le développement professionnel de l'équipe soit effectif, il est nécessaire qu'il y ait 1) une compréhension du sens du travail d'équipe et des buts partagés, 2) une identification des forces et compétences de chacun, 3) des habiletés de communication et de partage d'idées, 4) des attentes similaires dans l'équipe. Enfin, du respect et de la confiance mutuelle sont, selon cette étude, nécessaires au développement d'un bon travail d'équipe. En somme, cette recherche collaborative a permis de soulever les rôles du TES en l'observant en classe et la subtilité de la relation de ces deux agents par le biais d'interview et de discussion. Cette méthodologie a permis de relever des critères relatifs au développement professionnel de l'équipe et ainsi, de la collaboration.

### **2.2.3 Les études portant sur le lien entre la collaboration et la réussite des élèves**

Dans leur étude, Viggiani, Reid and Bailey-Dempsey (2002) avaient comme objectif de voir si le modèle *social worker-teacher collaboration in the classroom* (SWTCC) avait un impact sur la fréquentation scolaire, les comportements en classe et les résultats des élèves. Ce modèle consiste en ce que le travailleur social intègre la classe en raison de deux jours par semaine et qu'il collabore avec l'enseignant en planifiant des stratégies d'interventions. Plus précisément, le modèle implanté consistait en 1) l'observation du travailleur social dans la classe; 2) l'identification des problématiques perçues; 3) des rencontres de collaboration avec l'enseignant; 4) un ciblage des interventions à réaliser en classe; 5) une évaluation de l'intervention; 6) des rencontres avec les élèves en trio; 7) une réunion de classe avec les élèves sur les interventions; et 8) des visites du travailleur social dans les familles des élèves, etc. Cette recherche de type quasi expérimentale, avec un pré test et un post test, et avec groupe témoin, a été menée dans une école auprès de quatre classes : deux en première année et deux en troisième année. Beaucoup d'élèves ayant des difficultés diverses fréquentaient ces classes. Afin de mesurer l'impact de l'implantation du modèle, les absences des élèves ont été comptabilisées en cours d'années et les résultats des élèves en mathématique, français, sciences sociales et science ont également été notés. L'implication des parents a été mesurée par le nombre de fois qu'ils se sont présentés à l'école avant et après l'implantation du modèle. Enfin, les enseignants avaient à évaluer les élèves sur différents facteurs d'adaptation en classe en leur donnant une lettre appréciative de A+ à F. Les résultats de cette recherche signalent que

l'absentéisme a augmenté en cours d'année, toutefois, il a augmenté de façon moins importante dans le groupe où l'intervention a eu lieu que dans le groupe de comparaison. Au niveau des comportements, ceux ayant été observés sont de deux types : les comportements généraux, tels que suivre les règles et ceux qui sont spécifiques à une discipline. Les résultats quant aux comportements ont été meilleurs pour le groupe ayant vécu l'intervention. Des 14 variables ayant été évaluées pour les comportements généraux, suivre des règles, l'autocontrôle, les comportements socialement acceptables, et la responsabilité des devoirs ont montré des résultats significatifs. Par ailleurs, en ce qui a trait aux résultats scolaires, il n'y a pas eu de différence significative. L'implication des parents a aussi été plus importante dans le groupe où il y eut l'intervention. Enfin, les travailleurs sociaux ont répondu à un questionnaire en indiquant que la collaboration a été bénéfique pour les enseignants. Quant aux enseignants, ces derniers mentionnent aussi avoir trouvé le projet bénéfique, mais l'un d'eux mentionne que l'implantation du projet a pris beaucoup de temps. Les élèves et les parents ont eux aussi apprécié le projet. Les chercheurs sont satisfaits des résultats obtenus grâce à l'implantation du modèle, mais mentionnent toutefois qu'étant donné le petit échantillon utilisé pour la recherche, il faut être prudent dans la généralisation des résultats. Le modèle devrait par ailleurs être implanté dans d'autres milieux.

D'une autre manière, Gruernert (2005) a observé le lien entre la culture collaborative à l'école et le rendement des élèves. Le rendement des élèves a été évalué au moyen du *Indiana Statewide Testing for Educational Progress* (ISTEP) en mathématiques et en français et la culture collaborative a été évaluée au moyen d'un questionnaire institutionnel. Les résultats de cette recherche montrent qu'il existe une corrélation entre la culture de collaboration de l'école et une performance élevée. En effet, les écoles où les cultures de collaboration sont les meilleures tendent aussi à avoir de très bons résultats chez leurs élèves, et ce, à tous les niveaux scolaires. Par ailleurs, les corrélations les plus élevées sont associées aux facteurs de développement professionnel; de mission commune; et de partenariat dans l'apprentissage. Enfin, les écoles primaires sont celles qui ont obtenu les scores les plus élevés pour les 6 facteurs de la culture collaborative, suivies des *middle school*, et des écoles secondaires ensuite. Il est donc possible de se demander si la grosseur de l'école, le fait que les élèves aient plusieurs enseignants, et le fait que les parents sont moins impliqués lorsque leurs enfants vieillissent puissent avoir un lien avec les résultats.

Goddard, Goddard et Tschannen-Moran (2007) se sont aussi intéressés à la collaboration et au rendement des élèves. Ces chercheurs ont souhaité tester de manière empirique la relation entre la collaboration chez les enseignants, dans une perspective d'amélioration des pratiques de l'école, et le rendement scolaire des élèves. Ils suggèrent que la collaboration prédirait des différences de rendement scolaire dans les écoles. La recherche a été menée dans des écoles primaires régulières d'une circonscription en milieu urbain du Midwest des États-Unis. Les chercheurs ont évalué la collaboration à partir de questionnaires complétés par 254 enseignants et ont utilisé les résultats en mathématique et en lecture de 2536 élèves de quatrième année. Le questionnaire sur la collaboration comporte une échelle likert de 6 points et cherche à savoir dans quelle mesure le travail en collaboration influence le choix des méthodes et activités pédagogiques, le curriculum des programmes et les objectifs de ceux-ci. Les résultats de ces élèves proviennent d'une évaluation obligatoire par l'État. La méthode d'analyse privilégiée était le *Hierarchical linear modeling*; les résultats montrent que les élèves de quatrième année interrogés obtiennent de meilleurs résultats en mathématique et en français lorsqu'ils fréquentent une école où il y a un haut niveau de collaboration entre les enseignants. Il est toutefois important de noter que les résultats, quoique significatifs, sont modérés. En effet, la mesure de la collaboration expliquant moins de 10 % de la variance de la variable rendement scolaire. Par ailleurs, les résultats ne peuvent pas être généralisés étant donné que l'échantillon n'inclut que des écoles primaires d'un même milieu, au caractère social similaire. Selon les auteurs, les futures recherches devraient sélectionner des écoles plus représentatives de la population à l'étude.

L'étude de Robbins-Etlen (2007), plus tôt abordée, a porté sur la perception des enseignants et des orthopédagogues quant à l'inclusion en classe ordinaire de l'élève ayant un désordre d'ordre émotif ou comportemental, et ce, en lien avec la collaboration entre ses enseignants ainsi que la relation enseignant-élève. Les résultats de cette étude montrent que tous les enseignants semblent avoir de bonnes relations avec leurs élèves, cependant, on note que les orthopédagogues ont de meilleures relations que les enseignants de classe ordinaire avec les élèves qu'ils partagent; ce sont aussi eux qui sont le plus positifs dans leurs interactions vis-à-vis ces élèves. D'ailleurs, les enseignants pensent qu'une bonne relation avec les élèves facilite l'enseignement et l'intervention auprès d'eux. Or, la collaboration permet de mieux intervenir auprès des élèves par la connaissance des rôles de chacun et de diminuer les comportements difficiles, ces derniers faisant souvent en sorte que les enseignants

ont plus de difficulté à créer un lien avec les élèves. En somme, les chercheurs notent peu de collaboration dans le milieu et une ambiguïté au niveau des rôles des orthopédagogues et des enseignants dans le contexte d'intégration. Les résultats laissent aussi croire que la collaboration permet de mieux intervenir auprès des élèves, par le biais du lien avec ceux-ci, entre autres.

Dans un autre ordre d'idées, la recherche de Bunker (2008) a comme sujet la collaboration entre les enseignants, le rendement scolaire et les communautés professionnelles d'apprentissage (PLC). La recherche vise à vérifier s'il y a une corrélation entre la perception de la collaboration chez les enseignants et le rendement des élèves dans l'école primaire Hillside, durant l'année 2006-2007, auprès de tous les niveaux scolaires. La recherche est de type mixte et le chercheur a eu recours à des questionnaires (*Teacher rating scale, teacher survey, Standardized and state assessment data in reading, math and writing*) afin d'étudier 1) la perception qu'ont les enseignants de leur compétence à collaborer; 2) le temps que les enseignants ont consacré aux activités de collaboration visant à améliorer les activités d'enseignement; 3) la perception qu'ont les enseignants de leur apport dans les activités de collaboration; 4) l'utilité des activités d'enseignement utilisées dans la classe; 5) les résultats des élèves en mathématique et en français. Le chercheur a aussi eu recours à des interviews et enregistrement de réunion pour récolter ses données. D'après Bunker (2008), le climat et la culture scolaires, les objectifs clairs, l'attention sur les résultats, le temps et la structure, la déprivatisation et le dialogue réflexif sont les facteurs caractérisant les communautés professionnelles d'apprentissage. La chercheuse a choisi de former trois groupes de collaborateurs à partir des résultats des questionnaires : les collaborateurs faibles, moyens et forts. Les résultats de la recherche montrent que les rendements sont différents chez les élèves selon que les collaborateurs perçoivent avoir des compétences fortes ou faibles à la collaboration. Ce n'est toutefois pas le cas si on compare les collaborateurs dits « faibles », « moyens » et « forts » : il n'y a pas de différence de rendement significative entre ces trois groupes. Parallèlement, Bunker (2008) note que souvent, dans les recherches, c'est la valeur que les enseignants accordent à la collaboration qui est mise en lien avec la performance des élèves. Il n'y a cependant souvent pas de lien significatif entre le fait qu'on accorde de la valeur aux activités de collaboration et la performance des élèves. Dans cette recherche, le chercheur juge pertinent de regarder aussi la perception qu'ont les enseignants de leurs compétences à collaborer. Les résultats montrent qu'il n'y a pas eu de différence dans le rendement des élèves en

lien avec la valeur accordée à la collaboration pour les trois groupes de collaborateurs, toutefois, il y eut une différence significative en lien avec les compétences de collaboration perçues.

La recherche de Rone (2009) abordée précédemment avait comme objectif d'implanter une structure de collaboration effective auprès d'équipes d'enseignants afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. Cette étude de nature quasi expérimentale a été conduite dans trois écoles primaires de la circonscription de Hazelwood à Saint-Louis au Missouri. Le chercheur a comparé pendant deux ans le rendement des élèves de 4e et 5e années de 9 enseignants. Les chercheurs ont utilisé les mêmes évaluations de rendement lors de la première année et de la seconde année de l'étude. Quant à elles, les données sur la collaboration ont été recueillies à partir de questionnaire sur la perception des enseignants de la collaboration et de l'implantation de structure mise en place. La structure de collaboration proposée amenait des équipes d'enseignants à identifier les forces et faiblesses des élèves ainsi qu'à identifier des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et dans un laps de temps approprié. Les enseignants devaient ensuite choisir des stratégies qu'ils allaient tous adopter ensemble et nommer des indicateurs pour évaluer l'efficacité des stratégies utilisées. L'implantation de cette structure de collaboration n'a pas eu les résultats escomptés sur le rendement des élèves; toutefois, les enseignants disent se sentir plus efficaces. D'après le chercheur, un projet mené sur une plus longue période de temps aurait pu démontrer plus de bénéfices. De plus, dans la présente étude, ce sont les enseignants qui ont été suivis par le chercheur, ceux-ci n'ayant pas les mêmes élèves d'une année à l'autre. Le chercheur pense donc que les résultats auraient pu être plus favorables si les mêmes élèves avaient été suivis. Enfin, les résultats auraient pu être plus intéressants si les enseignants avaient établi davantage des objectifs à court terme; la rétroaction aurait aussi été plus rapide.

Dans la même perspective que l'étude menée par Rone (2009), la recherche de Williams (2011) s'est déroulée sur une période de 5 ans dans 76 écoles. Elle aborde l'effet des communautés d'apprentissage (*professional learning communities*) sur des enseignants travaillant en milieu urbain ainsi que sur le rendement en mathématique et en lecture de leurs élèves. Williams cherche à savoir si les résultats des élèves augmentent suite à des activités de collaboration hebdomadaire chez les enseignants. La recherche est de type mixte : les résultats des élèves sont mesurés à l'aide du TASK créé à partir du *texas essential knowledge skill*; la perception des enseignants de leur collaboration

est obtenue à partir de rencontre en focus-groupe. L'analyse s'est faite à partir de codage par thème et de l'ANOVA. Après trois ans d'activités de collaboration, on peut voir une différence dans les résultats des élèves qui se sont améliorés par rapport aux résultats des élèves des années précédentes. Parallèlement, les enseignants ont rapporté avoir appris en discutant de leurs techniques d'enseignement auprès des élèves et en ayant créé des plans de leçons en collaborant ensemble; ils ont aussi pu résoudre des problèmes en lien avec des difficultés académiques chez les élèves pendant leur séance de PLC. Enfin, l'auteur mentionne qu'il est nécessaire que la direction s'implique et évalue les PLC en leur mentionnant ses attentes et en leur donnant de la rétroaction afin que les PLC soient supervisés, ceci favoriserait l'implication des enseignants au-delà de la collaboration formelle. D'autres recherches devraient s'intéresser aux directions en rapport au PLC et devraient considérer le niveau socio-économique des élèves, les ressources allouées, l'expérience des enseignants et le taux d'absentéisme des élèves et des enseignants dans l'évaluation des PLC.

Enfin, Van Garderen, Stormont et Goel (2012) ont choisi de réaliser une méta-analyse afin d'examiner l'impact de la collaboration sur le rendement scolaire et les comportements d'élèves en difficulté. Selon eux, à ce jour, l'impact de la collaboration sur les élèves en difficulté a été peu étudié des chercheurs. Malgré qu'il semble que la collaboration ait un impact positif sur les élèves, ces gains sur le plan académique ou comportemental seraient généralement basés sur l'impression positive rapportée par les enseignants, mais rarement sur des données objectives. Les études sélectionnées pour cette recherche devaient répondre aux critères suivants : recherche où la collaboration est abordée, se tenant dans une école primaire ou secondaire, entre un enseignant et un orthopédagogue, avec des élèves en difficulté et non dans le but d'intégrer un élève x. Les chercheurs ont ainsi identifié 19 études : 15 présentent des méthodes quantitatives, une seule présentant une méthode qualitative et trois utilisant des méthodes mixtes. La majorité des études ont été conduites au primaire et la plupart de celles-ci concernent des milieux où se trouvent plusieurs élèves avec des difficultés diverses. Par ailleurs, plusieurs études observent l'impact de la collaboration sur les résultats scolaires des élèves. En effet, sept d'entre elles présentent des résultats qui vont dans le même sens que le modèle de collaboration, tandis que quatre autres suggèrent des résultats à la fois positifs et d'autres négatifs associés à la collaboration, et finalement cinq études ne soutiennent pas le modèle collaboratif. Enfin, trois études ne voient pas de conclusion en ce qui a trait à la collaboration. La plupart des études réalisées n'incluent pas de points de comparaison par rapport au

groupe ou au temps. Au terme de leur étude, les chercheurs ont constaté que le manque de terminologie commune a rendu complexe la recherche. De plus, il semble qu'il est difficile d'établir des conclusions à cette étude puisque les résultats sont encore variés; il n'est pas possible d'affirmer que la collaboration fonctionne. Selon les chercheurs, les recherches sur la collaboration semblent être difficiles à mener étant donné les différents modèles de collaboration mis en place (team teaching, rencontre, etc.). Par ailleurs, la collaboration peut avoir un impact différent selon le type d'élèves en difficulté rencontré ou selon le modèle de collaboration. Pourtant, aucune étude ne semble utiliser un modèle spécifique ou une classe de difficulté spécifique. Il peut donc être ardu de comparer les recherches. Les chercheurs recommandent que plus de recherches soient faites sur l'impact de la collaboration.

Les études recensées pour cette méta-analyse n'ont pas été retenues dans cette recension puisqu'elles ont été conduites il y a plus de 15 ans et qu'elles portaient davantage sur le co-teaching que sur la collaboration globale entre des intervenants, ou qu'elles n'étaient pas accessibles via les bibliothèques.

## **2.3 Synthèse des résultats**

Premièrement, il nous faut revenir sur chacun des aspects selon lesquels les études ont été triées plus haut.

- **La collaboration : entre l'enseignant et le TES**

Trois des quatorze recherches sélectionnées se sont intéressées à la collaboration entre le TES et l'enseignant. La qualité de la relation de collaboration entre les deux acteurs semble être variable : certaines études suggèrent qu'il y a une bonne perception de la collaboration chez les deux agents, tandis qu'une autre montre que les perceptions des deux acteurs, quant à leur relation avec les élèves, divergent. Par ailleurs, les recherches portant sur la collaboration entre l'enseignant et le TES s'intéressent principalement aux rôles de chacun et aux caractéristiques d'une collaboration effective; il n'est cependant pas question de l'impact de cette relation sur les élèves. De plus, seulement une des études s'intéresse à la

relation entre l'enseignant et le TES en rapport aux élèves ayant des difficultés comportementales. Ainsi, il semble que la collaboration entre ces deux agents de l'éducation soit encore peu explorée, surtout en ce qui a trait à l'impact de celle-ci sur les élèves. Cependant, les études montrent un effort à comprendre la relation qui unit ses deux agents et leurs rôles vis-à-vis les élèves.

- **La collaboration : ses caractéristiques**

Huit des études précédentes ont porté un intérêt aux caractéristiques et divers facteurs liés à la collaboration. Le leadership collaboratif ou l'implication de la direction d'école fait partie des facteurs qui semblent être importants comme prémisse à une culture de collaboration dans une école (Gruenert, 2005; McHenry, 2009; Robbins-Etlen, 2007). Effectivement, la direction d'école doit accorder à son personnel les ressources lui permettant de collaborer et elle doit valoriser cette forme de travail. Le temps pour collaborer est identifié comme une des principales ressources nécessaires pour favoriser un contexte de collaboration (Jones, Ratcliff, Sheehan & Hunt, 2011; Robbins-Etlen, 2007). Certains chercheurs notent l'interdépendance comme un facteur important de la collaboration (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Mellin, Bronstein, Anderson-Butcher, Amorose, Ball, & Green, 2010). Enfin, la mission commune, la clarté des rôles, la confiance en l'autre, la collégialité, la flexibilité, la réflexion sur les actions, le partage des connaissances de même que les habiletés de communication sont des facteurs de la collaboration nommés dans les études précédentes. Ces facteurs tendent à demeurer stables dans l'ensemble des études : les chercheurs semblent s'entendre sur les principales caractéristiques de la collaboration.

- **La collaboration : en lien avec la réussite des élèves**

À peine plus de la moitié des études recensées se sont penchées sur l'impact de la collaboration en milieu scolaire. La majorité d'entre elles se sont intéressées à l'impact de la collaboration sur les résultats scolaires des élèves, une seule a observé l'impact de la collaboration sur les comportements des élèves. Parallèlement, dans la méta-analyse qu'ont conduite Van Garderen, Stormont et Goel (2012) regroupant 19 recherches sélectionnées,

une seule recherche récente observe l'impact du co-teaching sur les comportements des élèves. Dans l'ensemble, la majorité de ces études ont utilisé des méthodes quantitatives pour regarder l'impact de la collaboration; dans plusieurs cas, les chercheurs ont décidé de faire une étude de type quasi expérimentale en tentant d'implanter une structure de collaboration dans l'école puis d'étudier son effet sur le personnel et les élèves. Quelques recherches ont aussi utilisé des méthodes mixtes; une seule étude a utilisé des méthodes qualitatives, celles-ci ont par ailleurs servi à montrer que la collaboration chez les enseignants leur permet de mieux intervenir auprès des élèves qui, selon leurs enseignants, bénéficient de ce modèle de service. Par ailleurs, les recherches conduites sur l'impact de la collaboration sur les élèves ont la plupart du temps montré des résultats significatifs sur le rendement des élèves, ce dernier étant meilleur lorsque la collaboration est bonne entre les enseignants. Des recherches qui ont vérifié l'impact d'une structure de collaboration sur les élèves, deux de trois ont présenté des résultats positifs quant aux rendements des élèves. Certaines études ont plutôt cherché à voir s'il y avait un lien entre la collaboration et le rendement des élèves, ces études ont toutes montré un lien significatif plus ou moins important. Ainsi, jusqu'à maintenant, les résultats d'études portent à croire que la collaboration a surtout un effet positif sur le rendement des élèves. Or, comme Van Garderen et ses collègues (2012) le mentionnent dans leur recherche, il est difficile d'affirmer que la collaboration est profitable pour les élèves vu les différentes formes de collaboration et les divers milieux dans lesquels les recherches ont été menées. Cela dit, il est toutefois notable que les études aient plus souvent regardé l'effet de la collaboration sur le rendement des élèves que l'effet de celle-ci sur leur comportement. Enfin, il apparaît que plus d'études de ce genre ont utilisé des questionnaires, de même que des analyses quantitatives pour conduire leur recherche et qu'elles se sont davantage intéressées à la perception des compétences de collaboration plutôt qu'à la perception de la valeur de la collaboration.

La recension des écrits a donc permis de mettre en lumière les études empiriques réalisées autour du concept de la collaboration en milieu scolaire. Dès lors, on s'aperçoit que les facteurs qui caractérisent la collaboration (interdépendance, leadership de la direction, ressources disponibles, mission commune, etc.) ont été explorés à travers plusieurs études, et que plusieurs d'entre eux reviennent de façon assez constante dans les recherches sur le sujet. En ce qui a trait à la

collaboration entre l'enseignant et le TES, la littérature porte à croire que ces acteurs perçoivent et apprécient la collaboration dans leurs équipes, mais que des différences de perceptions sont présentes par rapport à leur vision des élèves. Par ailleurs, en ce qui concerne les impacts de la collaboration sur les élèves, certaines études montrent un lien entre la collaboration chez les enseignants et la performance des élèves. Par conséquent, les écrits sur la collaboration en milieu scolaire laissent penser que le lien entre la collaboration et la performance scolaire a été exploré, mais que c'est toutefois la collaboration enseignant-enseignant qui constitue la variable indépendante des études. De plus, il est aussi possible de noter que la performance des élèves est fort souvent évaluée, mais que leur adaptation à l'école dans son ensemble ne l'est pas. Ainsi, bien que de plus en plus d'études s'intéressent à la collaboration des enseignants avec les TES, le lien entre cette collaboration et l'adaptation des élèves ne semble pas avoir été exploré. Cette recension des écrits permet donc de guider la structure du cadre conceptuel qui suit.

## **CHAPITRE 3 – CADRE CONCEPTUEL**

Comme il a été évoqué dans les chapitres précédents, la collaboration entre les intervenants scolaires est fortement valorisée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999). Cette collaboration doit converger vers un objectif : la réussite des élèves, une responsabilité collective. Bien que cette voie d'action soit légitime, la collaboration entre les agents scolaires comporte son lot de défis et d'obstacles. En effet, comme il a été mentionné précédemment, malgré leurs rôles complémentaires et leur objectif commun, l'enseignant et le TES se retrouvent face à des enjeux d'ordre professionnel, chacun cherchant à protéger son territoire, ses compétences et son identité professionnelle.

Comme ce fut possible de le constater dans la recension des écrits, la littérature scientifique permet d'identifier plusieurs facteurs et conditions associés à la collaboration interprofessionnelle. Afin de bien cerner l'ensemble des enjeux, il faut à présent bien comprendre ce qu'est la collaboration interprofessionnelle. C'est dans cette perspective que ce chapitre vise à distinguer ce concept d'autres avec lesquels il y a souvent confusion dans la littérature, par exemple la coopération. Outre les définitions, ce chapitre a aussi pour objectif d'examiner les différents modèles de collaboration de façon à nous permettre de sélectionner un cadre conceptuel pour soutenir cette étude et les choix méthodologiques qui en découleront.

Le chapitre se poursuit avec la présentation du modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz (Janosz, Georges et Parent, 1998). Ce modèle a été retenu puisqu'il illustre bien la façon par laquelle la collaboration entre les enseignants et les professionnels peut avoir une incidence sur la réussite scolaire et sociale des élèves, donc sur leur adaptation à l'école.

Enfin, afin de bien éclairer le lecteur, ce chapitre aborde le concept d'adaptation sous un angle scolaire et social : l'adaptation à l'école. Cette dernière partie du chapitre permet d'identifier les manifestations de l'adaptation à l'école et les facteurs qui l'affectent. Au terme de la lecture de ce chapitre, le lien entre la collaboration TES/enseignant et l'adaptation en classe des élèves ayant un trouble du comportement sera ainsi mieux éclairé.

### **3.1 Les composantes de la collaboration interprofessionnelle**

Pour commencer, il importe de différencier les différentes conceptions de la collaboration. Les définitions de la collaboration sont nombreuses selon que les auteurs soulèvent sa composante formelle, pratique ou axiologique.

La composante formelle définit ce qu'est la collaboration. Certains auteurs définissent la collaboration comme une interdépendance issue d'un partage (Mattessich, Murray-Close & Monsey, 2001; Bronstein, 2002; Portelance, Borges et Pharand, 2011), d'autres la définissent comme un partenariat (RCPI, 2010), comme un travail collectif (Tardif et Lessard, 2005a), un lieu de structuration d'une action collective (Robidoux, 2007), un système de support social (Conoley & Conoley, 2010) ou un type d'interaction (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Quoique le concept de collaboration soit défini de différentes façons, il apparaît toutefois stable dans les écrits que la collaboration rassemble au moins deux personnes.

La composante pratique traduit la manière à laquelle s'articule la collaboration. Plusieurs s'entendent pour dire que la collaboration s'exerce par le biais de processus de communication formelle et informelle. Il semblerait toutefois que les enseignants privilégient surtout les rencontres informelles (MELS, 2008, cité dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Or, les rencontres formelles seraient nécessaires pour que puissent « s'instaurer un partage de règles communes, des méthodes de travail, une certaine régulation organisationnelle, la production de documents et de traces témoignant de l'avancée des apprentissages du groupe, etc. (D'Amour, 1997; Le Boterf, 2004, cité dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). D'après Lessard et Portelance (2002), la collaboration est mise en oeuvre à travers des réunions multidisciplinaires, de partage de savoir-faire et d'élaboration de plans d'intervention en milieu scolaire. D'après Mattessich, Murray-Close & Monsey (2001), la collaboration s'effectue aussi par un retour sur les pratiques collaboratives mises en place ainsi que par une habileté à faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité. Quant à eux, Friend & Cook (2003) soulignent que les processus d'interaction se manifestent par des moments de résolution de problèmes et de réponse aux conflits. Enfin, certains auteurs soulignent aussi que la collaboration dans un climat propice est préférable (Mattessich, Murray-Close & Monsey, 2001). Ainsi, la plupart s'entendent pour dire que la collaboration repose sur des échanges formels et informels.

La composante axiologique renvoie aux visées de la collaboration. Plusieurs notent que la collaboration a pour but d'établir et d'atteindre des buts et objectifs communs de favoriser des prises de décisions solidaires (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Bronstein, 2002; Marcel, 2007; Mattessich, Murray-Close & Monsey, 2001; Portelance, Borges et Pharand, 2011), d'optimiser les résultats (Robidoux, 2007), de réaliser des apprentissages (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) et de concevoir un projet (Marcel, 2007). Enfin, il est aussi intéressant d'ajouter que c'est la prise de décision commune qui permet aux connaissances et aux aptitudes distinctes et partagées d'influencer de façon synergique les services offerts (Way, Jones et Busing, 2000, cité dans Robidoux, 2007). Bref, plusieurs auteurs partagent que la collaboration vise à déterminer des buts et des objectifs communs, de même qu'à réaliser des interventions de manière efficace.

Bien qu'il existe plusieurs définitions possibles, la définition de la collaboration retenue dans le cadre de cette étude est celle proposée par Portelance, Borges et Pharand (2011).

« Une interdépendance issue du partage d'un espace et d'un temps de travail ainsi que de ressources communes et impliquant la communication, la prise solidaire de décisions, des objectifs communs partagés par les agents scolaires » (Portelance, Borges et Pharand, 2011, p.88).

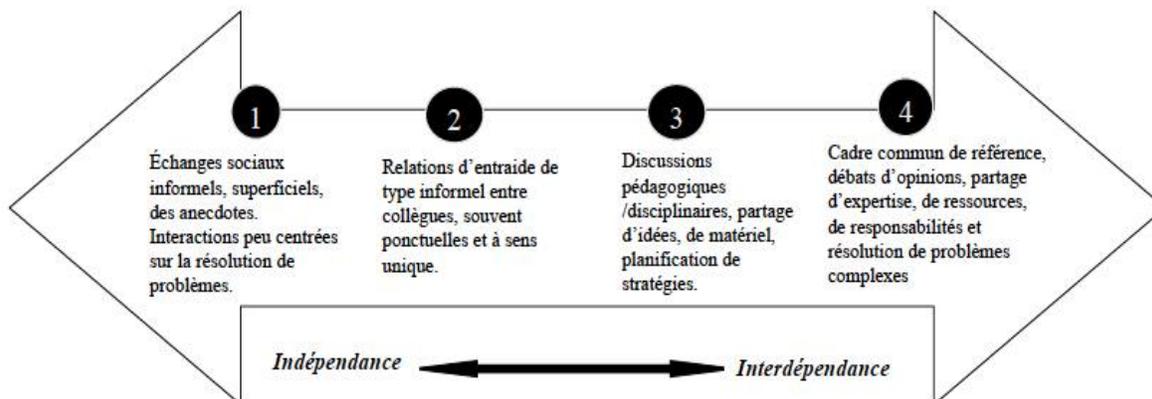
Cette définition est retenue puisqu'elle éclaire des facteurs de la collaboration communément évoqués dans les recherches en éducation, de même que dans les différents modèles de collaboration : partage, ressources communes, communication, prise solidaire de décisions, objectifs communs. De plus, cette définition a été conceptualisée par des chercheuses québécoises qui se sont intéressées à la collaboration en milieu scolaire au Québec. Enfin, elle définit la collaboration comme une «interdépendance» ce qui a été identifié comme une composante importante dans plusieurs études recensées. (Meirink, Imants, Meijer & Verloop, 2010; Mellin, Bronstein, Anderson-Butcher, Amorose, Ball, et Green,2010).

Cependant, afin de mieux contextualiser cette définition, il apparaît important d'ajouter que la collaboration en milieu scolaire est centrée sur l'élève (Bronstein, 2002). Ce n'est pas négligeable, puisque la réussite de l'élève est l'objectif de tout intervenant se trouvant dans la communauté

éducative (Ministère de l'Éducation, 1999). Enfin, la collaboration demande aussi un climat propice, du respect mutuel ainsi que des habiletés personnelles de communication (Mattessich, Murray-Close & Monsey, 2001).

L'éventail des termes utilisés pour définir la collaboration confirme que sa conception diffère selon les auteurs. À présent, il importe aussi de différencier la collaboration des autres concepts qui s'y apparentent. Effectivement, le concept de collaboration est souvent utilisé pour exprimer différentes idées, sans distinction à l'égard d'autres concepts comme la coopération et la coordination. Il semble qu'il soit important dans le cadre de cette étude d'illustrer la nuance entre ces concepts.

La collaboration et la coopération sont deux concepts qui s'apparentent, mais qui présentent une distinction importante quant au niveau d'interdépendance entre les acteurs, comme il l'est illustré à la figure 1. Certains diront d'intervenants qui coopèrent qu'ils coordonnent leur travail et qu'ils juxtaposent leur connaissance (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Ce serait par exemple le cas de deux enseignants qui se séparent un projet en deux parties, toutes deux réunies ensuite. Or, dans le cas d'une collaboration, le niveau d'interdépendance professionnelle sera beaucoup plus élevé : c'est plus souvent le cas lorsque des professionnelles travaillent conjointement, partagent des expertises, des connaissances et se penchent sur des problèmes communs (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Dans le même ordre d'idées, d'après Portelance, Borges et Pharand (2011), la coopération représente un « métissage partiel des tâches de chacun [et une] prises en charge conjointe de l'élève sur la base du faire ensemble» (Portelance, Borges et Pharand, 2011, p.130), tandis que la collaboration est une « élaboration commune du dispositif sur la base du réfléchir ensemble» (Portelance, Borges et Pharand, 2011, p.130) et que la coordination est définie comme de « l'information réciproque : chaque enseignant sait ce que l'autre a décidé de faire» (Portelance, Borges et Pharand, 2011, p.130). Dans cette perspective, un enseignant et un TES qui planifient, organisent, mettent en œuvre et évaluent un plan d'intervention auprès d'un élève devraient devoir collaborer ensemble. Cela dit, le processus de collaboration inclut de la coopération et de la coordination dans son application.



**Figure 1 : Niveaux d'interdépendance proposés par Little (1990) cité dans Beaumont, Lavoie et Couture (2010)**

Enfin, tel qu'exprimé en début de section, c'est le concept de collaboration interprofessionnelle qui est privilégié dans ce projet. Il n'est toutefois pas rare d'entendre parler d'équipe multidisciplinaire ou pluridisciplinaire, de même que de travail interdisciplinaire ou de collaboration interprofessionnelle. D'abord, notre choix s'arrête à « inter » plutôt que « multi » ou « pluri » puisqu'« inter » signifie que deux sujets interagissent et se stimulent l'un et l'autre, tandis que « multi » ou « pluri » souligneraient de légères distinctions en terme de quantité, ce qui ne nous intéresse pas ici puisque la collaboration peut se faire entre deux ou plusieurs individus (Robidoux, 2007). La collaboration interprofessionnelle réfère à un type d'interaction entre au moins deux groupes professionnels (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), ce qui est le cas pour l'enseignant et le TES. Puisque le travail d'équipe ne signifie pas qu'un exercice de collaboration soit mis de l'avant, le concept le plus adéquat pour illustrer la collaboration entre l'enseignant et le TES paraît être la « collaboration interprofessionnelle ». Dans le même ordre d'idées, « interprofessionnelle » est préféré à « interdisciplinaire » pour la simple raison que la première de ces expressions fait référence à des professionnels, qui eux, exercent des disciplines distinctes (Robidoux, 2007). Cela dit, pour plusieurs chercheurs, ces deux concepts sont interchangeables.

Par ailleurs, plusieurs études, notamment celle de Williams (2010) présentée dans la recension des écrits, s'intéressent aux communautés professionnelles d'apprentissage ou aux communautés de

pratique. Les communautés de pratique font référence aux professionnelles qui interagissent ensemble pour discuter, partager et résoudre des problèmes en groupe, et ce, de façon formelle (Lave et Wenger, 1991 cités dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Ce concept intéresse de plus en plus de chercheurs en éducation. Quelles distinctions y faire avec la collaboration interprofessionnelle? Les communautés professionnelles d'apprentissage sont souhaitables et représentent un moyen formel pour favoriser la collaboration. Or, la collaboration interprofessionnelle peut aussi se manifester au travers d'autres formules et s'exprimer de différentes façons, parfois informelles.

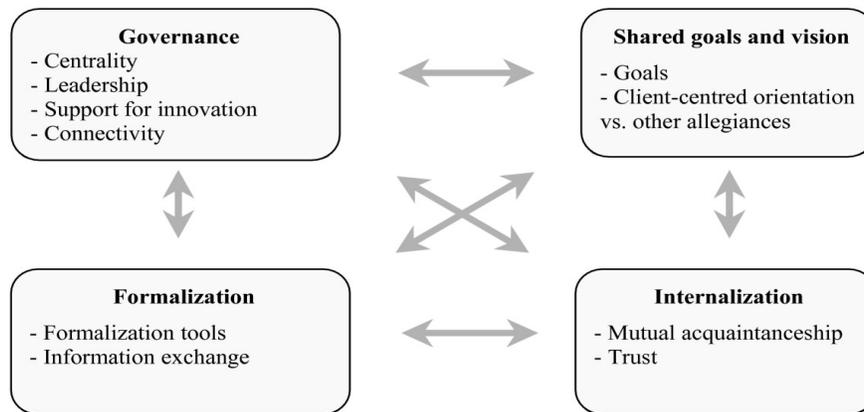
En somme, l'interdépendance entre les acteurs est un facteur qui permet de distinguer la collaboration, de la coopération. Quant aux communautés de pratiques, les activités de collaboration peuvent en comporter, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Il importe à présent d'observer plus en détail les modèles de collaboration interprofessionnelle relevée dans la littérature.

### **3.2 Modélisation de la collaboration interprofessionnelle**

Différents modèles ont été proposés par les auteurs pour illustrer comment s'articule la collaboration interprofessionnelle, la collaboration en milieu de travail, ou la collaboration entre diverses organisations. Les quatre modèles présentés ici-bas ont été retenus, car ils sont simples et compréhensibles par la moyenne des gens et représentent bien la réalité; ce sont des caractéristiques importantes des modèles efficaces. En revanche, ces modèles de la collaboration ne traitent pas d'une forme de collaboration spécifique à un aspect de l'éducation (comme le co-teaching, les modèles de collaboration école-famille ou de communauté d'apprentissage). Parallèlement, ces modèles demeurent assez généraux et donc applicables dans différents contextes de collaboration. Enfin, ils sont en lien avec la définition de la collaboration retenue : ce qui fait d'eux des modèles polyvalents. Ce dernier point est particulièrement important dans le cadre de ce projet puisqu'aucun modèle, à notre connaissance, ne traite de la collaboration interprofessionnelle en éducation de façon similaire. Enfin, ces modèles ont été testés et ont démontré leur validité et leur fiabilité de façon satisfaisante; de plus, ils ont aussi tous été utilisés par d'autres chercheurs ensuite, dans le cadre de recherche dans différents domaines.

### 3.2.1 Le modèle de d'Amour et al. (1999)

La modélisation proposée par d'Amour et ses collègues s'applique à la collaboration interprofessionnelle et inter organisationnelle dans les organisations de soins de santé et met en perspective les théories de structuration sociale dans lequel les facteurs sociaux et structuraux ont une incidence sur les relations de collaboration (Robidoux, 2007). Ce modèle est aussi lié au concept d'action collective en sociologie organisationnelle (D'amour, Goulet, Labadie, San Martín-Rodriguez & Pineault, 2008). D'après d'Amour et ses collègues, l'objectif était de créer un modèle qui prend la structure en compte, mais qui s'intéresse aux relations et aux interactions entre les individus et les dimensions de l'organisation. Le modèle est illustré à partir de dix indicateurs rassemblés en quatre dimensions telles que présentées à la figure 2 soit : 1) *la vision et les buts partagés* qui font référence à l'appropriation d'une vision partagée par l'équipe malgré la diversité des motivations, connaissances et attentes de la collaboration de chacun; 2) *l'intériorisation* qui réfère à l'interdépendance des membres du groupe comprise et valorisée par ceux-ci; 3) la *formalisation* porte sur les règles nécessaires à une structure pour que celle-ci soit opérante, enfin 4) la *gouvernance* représente les fonctions de leadership qui supportent la collaboration (D'amour, Goulet, Labadie, San Martín-Rodriguez & Pineault, 2008). Les deux premières dimensions sont dites relationnelles; les deux suivantes sont organisationnelles (Robidoux, 2007). Enfin, on peut voir que les dimensions présentent une interrelation entre elles. Ce modèle est intéressant puisqu'il s'intéresse autant à la structure qu'aux relations entre les individus. Cependant, étant donné que le leadership concerne davantage la direction d'école et que celle-ci n'est pas directement visée dans cette étude, une des quatre dimensions serait moins pertinente pour juger de cette collaboration.



**Figure 2: Structuration model of interprofessional collaboration (D'Amour, 1997; D'Amour, Sicotte & Lévy, 1999)**

Suite à la conceptualisation de ce modèle, d'Amour et ses collègues (2008) ont proposé une typologie à partir de ces indicateurs. Celle-ci permet de juger la collaboration sur un continuum qui distingue trois niveaux : la collaboration active, la collaboration en développement, la collaboration potentielle ou latente. La collaboration dite active se manifeste selon les dimensions décrites ainsi au tableau 3 (1997, D'Amour, Sicotte & Lévy, 1999).

**Tableau 3: Indicateurs du modèle de D'Amour (1997)**

<b>Indicateurs</b>	<b>Collaboration active : niveau 3</b>
Buts	Buts compréhensifs et consensuels
Orientations centrées sur le client versus les autres allégeances	Orientation centrée sur le client
Interconnaissance mutuelle	Opportunités fréquentes de se rencontrer et activités de rencontre régulières de manière à se connaître personnellement et professionnellement afin de développer un sentiment d'appartenance à un groupe
Confiance	La collaboration est possible seulement s'il y a une confiance en l'autre ancrée
Centralité	Direction claire et explicite pour guider l'action
Leadership	Leadership partagé et consensuel
Support à l'innovation	Des expertises qui encouragent la collaboration et l'innovation ainsi que le partage des responsabilités
Connectivité	Les individus et les organisations sont interconnectés entre elles.
Outils de formalisation	Accords communs et règles définies (ex. : protocoles, contrats)
Échange d'information	Une infrastructure commune pour collecter et échanger l'information

Ce modèle est intéressant puisqu'il s'intéresse autant à la structure qu'aux relations entre les individus. Cependant, étant donné que le leadership concerne davantage la direction d'école et que celle-ci n'est pas directement visée dans cette étude, une des quatre dimensions seraient moins pertinente pour juger de la collaboration enseignant-TES. Il semble également que ce modèle s'applique davantage à une collaboration impliquant plusieurs individus, ce qui n'est pas le cas ici.

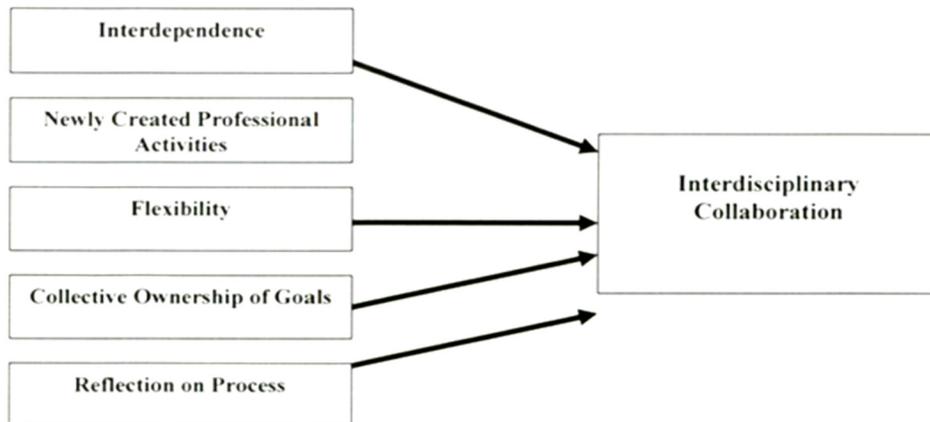
### 3.2.2 Le modèle de Bronstein (2002)

Bronstein a conçu un modèle de collaboration interdisciplinaire (figure 3) afin d'évaluer la collaboration entre les travailleurs sociaux et d'autres professionnels du milieu de la santé, de l'éducation et des services sociaux : hôpitaux, écoles, centres jeunesse, milieux carcéraux, cliniques psychiatriques, services de police, etc. Ce modèle s'inspire de théorie la collaboration multidisciplinaire, de la théorie du rôle et des théories de systèmes écologiques. Le modèle identifie cinq dimensions nécessaires à la collaboration interdisciplinaire (Bronstein, 2002).

- *L'interdépendance* : selon Bronstein, l'interdépendance est un besoin d'interaction avec l'autre qui nécessite des rôles clairement établis. De plus, elle ajoute qu'opérationnellement, l'interdépendance découle d'une communication entre collègues, du respect des opinions et du partage d'information.
- *Création d'activités professionnelles* : ceci réfère aux activités de collaboration, aux actes de collaboration ainsi qu'à la structure mise en place pour collaborer. C'est ce qui fait que l'expertise de chacun est maximisée.
- *Flexibilité* : la flexibilité reflète l'habileté à faire des compromis, à débattre du rôle de chacun, à s'adapter. La flexibilité dans les rôles demande le moins de relation hiérarchique possible pour être réalisable (Toseland, Palmer-Ganeles, and Chapman, 1986 cité dans Bronstein, 2002). En effet, le rôle de chacun ne devrait pas uniquement dépendre de la formation, mais aussi des besoins du milieu, des situations, des organisations et des collègues (Kate, 1980, cité dans Bronstein, 2002).
- *Propriété collective des buts* : une collaboration efficace comporte des buts communs, clairement définis, réalistes, et une mise en place de stratégies pour les réaliser. Elle nécessite aussi un partage des responsabilités et des actions qui sont orientées vers le client.
- *La réflexion sur le processus* : les acteurs qui ont une bonne collaboration vont demander à avoir de la rétroaction et vont s'interroger sur leurs pratiques collaboratives.

L'auteur a aussi pris en considération quatre facteurs qu'elle inclue dans le modèle en raison de leur influence sur les dimensions impliquées dans la collaboration soient : les rôles professionnels, les caractéristiques structurelles, les caractéristiques personnelles et l'histoire de la collaboration interdisciplinaire.

- *Le rôle professionnel* : celui-ci fait référence aux valeurs, à l'éthique de travail, à l'allégeance à l'organisation d'un professionnel. Le rôle professionnel se traduit aussi par le statut d'une profession, à son héritage, de même qu'à sa culture.
- *Les caractéristiques structurelles* : les caractéristiques structurelles se définissent par le support administratif, l'autonomie professionnelle, le temps et l'espace de collaboration. Ces caractéristiques se traduisent donc aussi par des ressources et du travail permettant de faciliter ou de mettre des barrières à la collaboration.
- *Les caractéristiques personnelles* : Bronstein écrit que les caractéristiques personnelles incluent tout ce que l'autre individu peut percevoir de nous à l'extérieur de notre rôle professionnel : la confiance, le respect, la compréhension, la communication, etc.
- *L'historique de la collaboration interdisciplinaire* : l'historique de la collaboration se résume par l'expérience passée de collaboration des collaborateurs.

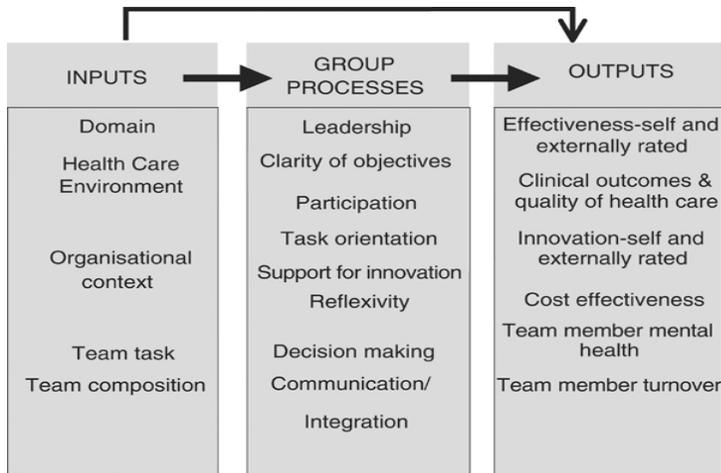


**Figure 3 : Modèle de collaboration interdisciplinaire (Bronstein, 2002)**

Les facteurs proposés dans modèle de Bronstein s’appliquent très bien à la collaboration enseignant-  
TES. Il est aussi intéressant que le modèle ait été utilisé en contexte scolaire. Par contre, peu de liens  
entre les facteurs sont illustrés dans ce modèle. De plus, malgré que le modèle soit largement discuté  
et utilisé dans la littérature, le questionnaire associé à ce modèle nous semble introuvable. Il n’en  
demeure pas moins que le modèle de Bronstein est intéressant pour ce projet.

### **3.2.3 Le modèle de West, Borrill & Unsworth (1998)**

Le *Input, process and output model of team effectiveness* (figure 4) est un modèle de  
collaboration interprofessionnelle utilisé dans le milieu de la santé. Ce modèle définit les entrées  
(inputs), les procédés (processes) ainsi que les sorties (output). Ces trois composantes du processus  
sont précisées par différents facteurs tels qu’illustrés à la figure 4. Ce modèle met en évidence le  
processus de collaboration en plus de ses facteurs.



**Figure 4: Input, process and output model of team effectiveness**

Le processus illustré dans le modèle de West, Borrill & Unsworth (1998) peut par exemple permettre à une équipe de professionnels de mieux cerner l'étape où il est nécessaire d'investir de l'énergie lorsqu'il est question de collaboration au travail. Effectivement, ce modèle entrevoit la collaboration comme un processus actif et non comme une fin en soi. Cependant, pour les besoins de cet étude, ce modèle est un peu moins utile puisque ses facteurs sont très appliqués au domaine de la santé et très peu transférables à d'autres milieux interprofessionnels.

### 3.2.4 Le modèle de Czajkowski (2006)

Czajkowski (2006) s'est intéressée dans ses recherches à la collaboration interorganisationnelle des institutions d'études supérieures avec ses différents partenaires de l'éducation. Pour mener son projet, Czajkowski (2006) a voulu créer un modèle de collaboration efficace de manière à ce que les institutions d'études supérieures puissent développer et participer et évaluer leur collaboration interorganisationnelle.

Le modèle de Czajkowski a été développé à partir d'une version adaptée du *Wilder Collaboration factory inventory* (Mattessich, Murray-Close & Monsey, 2001), de sa propre revue de littérature et de la théorie de collaboration interorganisationnelle de Gray (1989). Afin de bien comprendre le modèle

*The Collaboration Success Measurement Model* de Czajkowski, il est nécessaire de présenter le travail de Gray et de Mattessich et ses collègues.

- La théorie de Gray (1989) à la base du modèle de Czajkowski

D'abord, Gray a présenté une théorie de la collaboration qui s'inspire des théories de l'ordre négocié dans lesquelles l'ordre est obtenu dans les organisations à partir de processus de négociation. Selon Gray et Wood (1991), la théorie de l'ordre négocié est utile puisqu'elle permet de présenter la collaboration comme un processus en changement et non comme un concept statique. De plus, d'après Huxman (1996, cité dans Czakowski, 2006), cette théorie permet de situer les comportements des individus ainsi que les pratiques de collaboration. Enfin, cette théorie a l'avantage de pouvoir analyser un processus dans le temps (Gray and Wood, 1991). Dans sa théorie de la collaboration, Gray présente trois étapes de la collaboration dans lesquelles les facteurs de réussite peuvent être intégrés : 1) il y d'abord, *l'étape des préalables* où les collaborateurs se rencontrent, développent une relation, discutent de leur motivation à collaborer et où les conditions nécessaires sont mises en place. Selon Gray et Wood (1991), l'interdépendance et les enjeux sont deux préalables sans quoi l'établissement d'une collaboration ne peut être mis en place. D'après Czakowski (2006), c'est aussi à cette étape que sont déterminés les rôles et les responsabilités de chacun et les modalités de communication; 2) ensuite, *l'étape des processus* est, selon Czakowski (2006), celle où les collaborateurs interagissent et où les décisions sont prises. D'après Gray et Wood (1991), cette étape inclut surtout la configuration des acteurs, l'organisation du choix de décisions, l'application de partage des responsabilités ainsi que les interactions et le temps; enfin, en dernier lieu, il y a 3) *l'étape des résultats* où les collaborateurs évaluent ce qui a été fait en fonction des attentes du milieu des objectifs établis et où les collaborateurs s'ajustent (Gray & Wood, 1991)

- Les facteurs de Mattessich, Murray-Close et Monsey (2001) mis en perspective dans le modèle de Czajkowski

Mattessich et Monsey (1992) ont conduit une métaanalyse à partir de 133 études tirées du milieu des affaires, des sciences sociales et des agences gouvernementales afin d'identifier des facteurs de collaboration efficaces. Au total, 19 facteurs ont été retenus puis un vingtième a été ajouté suite à

une mise à jour de cette métaanalyse en 2001. Ces 20 facteurs ont été regroupés en six catégories (voir tableau 4). C'est à partir de ces six catégories et 20 facteurs que Mattessich, Murray-Close et Monsey (2001) ont enfin développé un questionnaire sur la collaboration : le *Wilder Collaboration Factors Inventory*.

**Tableau 4 : Facteurs du *Wilder Collaboration Factors Inventory***

<b>Catégories</b>	<b>Facteurs</b>	<b>Utilité des facteurs</b>
Environnement	Historique de collaboration et de coopération dans la communauté	« La plupart du temps, il y a un historique de collaboration et de coopération dans la communauté où elle s'exerce. Un historique enrichissant de collaboration permet aux acteurs qui doivent collaborer de comprendre le rôle et les attentes de chacun dans le milieu. Ils peuvent ainsi faire confiance au processus de collaboration. Dans le cas où l'expérience de collaboration aurait été insatisfaisante ou que celle-ci aurait été absente, il faut travailler en amont afin d'énoncer les attentes et envisager les rôles de chacun.» [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Le groupe qui collabore est perçu comme un leader dans la communauté	« Le groupe, de même que les acteurs du groupe, sont perçus comme étant compétents et fiables quant aux objectifs et activités qu'ils doivent accomplir»[Traduction libre] (Mattessich, 2005). Ceci a un impact sur la crédibilité des collaborateurs et la confiance qu'on leur accorde (Greene, 2010)
	Le climat politique et social est favorable	« Les dirigeants politiques, le public et les personnes qui sont en charge des ressources supportent les objectifs de collaboration du groupe ou ne s'y opposent pas» [Traduction libre] (Mattessich, 2005).
<i>Caractéristiques de l'équipe</i>	Respect mutuel, compréhension et confiance	« Les membres qui collaborent ensemble comprennent et respectent les valeurs des autres membres et des autres organisations : la façon qu'ils ont de procéder, leur culture, leurs normes, leurs limites et leurs attentes.»[Traduction libre]. (Mattessich, 2005)
	Représentation appropriée des sections par les membres	« Dans la mesure où ils sont nécessaires, le groupe de collaboration comprend des représentants de chaque segment de la communauté qui seront touchés par ses activités [Traduction libre].»(Mattessich, 2005)
	Les membres ont un intérêt à collaborer	« Les collaborateurs croient qu'ils vont bénéficier de leur implication dans la collaboration et que les avantages de travailler en équipe vont compenser pour d'autres coûts au travail cloisonné». (Mattessich, 2005)
	Habilité à faire des compromis	« Les partenaires de collaboration sont capables de faire des compromis lorsque des décisions prises dans des

		efforts de collaboration ne peuvent s'intégrer parfaitement aux préférences de chacun des membres.» (Mattessich, 2005)
<i>Procédure et structure</i>	Les membres partagent un intérêt dans le processus et dans le résultat	« Les membres du groupe de collaboration se sentent responsables de leur façon de travailler et des résultats ou produits qui découlent de ce processus.» [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Plusieurs degrés de participation	« Chaque niveau (cadres supérieurs, cadres moyens, opérations) au sein de chaque organisation partenaire Est au moins minimalement représenté et impliqué dans l'initiative de collaboration.» [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Flexibilité	« Le groupe de collaboration reste ouvert à une variété de façon de s'organiser et d'accomplir son travail. » [Traduction libre](Mattessich, 2005)
	Développement clair des rôles et des orientations	« Les partenaires de collaboration comprennent clairement leurs rôles, leurs droits et leurs responsabilités » [Traduction libre] (Mattessich, 2005).
	Adaptation	« Le groupe de collaboration a la capacité de se maintenir au milieu de grands changements, même s'il a besoin de changer certains grands objectifs, membres, etc., afin de faire face à des conditions changeantes. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Rythme approprié de développement	« La structure, les ressources, et les activités du groupe de collaboration se transforment au fil du temps afin de répondre aux besoins du groupe, et ce, sans surcharger sa capacité tout au long du processus. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
<i>Communication</i>	Communication ouverte et fréquente	« Les membres des groupes qui collaborent interagissent régulièrement, se mettent à jour des nouvelles, discutent ouvertement et partagent toutes l'information nécessaire entre eux et à l'extérieur du groupe. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Établir des relations informelles et des liens de communication	« En plus de canaux de communication officiels, les membres établissent des connexions personnelles, ceci produisant un meilleur groupe plus éclairé et cohérent travaillant sur un projet commun » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
<i>Objet</i>	Des buts et objectifs concrets et atteignables	« Les buts et les objectifs du groupe de collaborateurs sont clairs pour tous les partenaires et peuvent être atteints réalistement. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Vision partagée	« Les partenaires de collaboration ont une vision partagée, avec une mission clairement convenue par tous ainsi que des objectifs et des stratégies. La vision commune peut

		exister dès le début de la collaboration, ou les partenaires peuvent développer une vision commune à force de travailler ensemble. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	But commun	« La mission et les buts ou l'approche de collaboration du groupe diffèrent, du moins en partie, de la mission et des buts ou de l'approche des membres de l'organisation. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
<i>Ressources</i>	Des fonds suffisants, du personnel, du matériel et du temps	« Une base financière adéquate et consistante en plus du personnel et du matériel est nécessaire pour supporter les opérations. Cela laisse suffisamment de temps pour atteindre les objectifs et garder du temps pour nourrir la collaboration. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005)
	Leadership competent	« La personne qui assure la direction du groupe de collaboration gère l'organisation et les relations interpersonnelles, et réalise son rôle avec équité. En raison de ces caractéristiques (et d'autres), le leader est respecté ou légitimé par les partenaires de collaboration. » [Traduction libre] (Mattessich, 2005).

- Le modèle de Czajkowski (2006)

Comme il l'a été mentionné précédemment, Czajkowski (2006) s'est inspiré à la fois de la théorie de Gray et du travail de Mattessich, Murray-Close et Monsey pour proposer un modèle de collaboration qui illustre à la fois le processus de collaboration et les facteurs qui y sont impliqués soit : 1) la communication; 2) les résultats; 3) les rôles et responsabilités; 4) les objets et les buts atteignables; 5) les ressources humaines.

Ce modèle a l'avantage de guider les collaborateurs dans chaque étape de la collaboration; ceux-ci sont donc en mesure de se concentrer sur les facteurs importants à chacune des étapes du processus de collaboration. Czakovski présente dans son modèle inspiré du questionnaire de Mattesich et ses collègues (2001) des facteurs assez similaires à ceux présents dans le modèle de Bronstein. Enfin, les facteurs présentés s'appliquent en majorité au contexte de collaboration enseignant-TES.

### **3.2.5 Synthèse et critique des modèles**

À la lumière des recherches dans la littérature aux fins de ce mémoire, nous n'avons pu recenser aucun modèle de collaboration interpellant spécifiquement les agents en milieu scolaire. Parmi les quatre modèles théoriques de la collaboration présentés ci-haut, deux ont spécifiquement été créés pour la collaboration dans le milieu de la santé : celui de D'Amour et ses collègues (1999) ainsi que celui de West, Borrill & Unsworth (1998). Quant au modèle de Bronstein (2002), celui-ci a été testé dans diverses organisations sociales, de la santé et de l'éducation. Enfin, Czakovski (2006) a créé un modèle s'intéressant à la collaboration interorganisationnelle applicable dans des établissements d'études supérieures. Ainsi, il aurait peut-être été préférable de cibler un modèle de collaboration spécifique au milieu scolaire; or, ce n'est le cas d'aucun de ces modèles.

Malgré tout, on peut constater que les quatre modèles retenus ici identifient plusieurs facteurs communs impliqués dans la collaboration; les objectifs et buts communs sont par exemple présents dans les quatre modèles. Dans le même ordre d'idées, la confiance mutuelle, l'interdépendance, la

communication et la flexibilité sont aussi des facteurs qui reviennent forts souvent dans les modèles, les recherches et la littérature. Par conséquent, il semble qu'en éducation ou ailleurs, des facteurs similaires peuvent être identifiés pour modéliser ce qu'est la collaboration. Il semble donc que des chercheurs arrivent à s'entendre sur certains facteurs clés à la collaboration interprofessionnelle.

Parmi les modèles de la collaboration que nous avons décrits, celui de Csakovski (2006) et celui de West, Borrill & Unsworth (1998) présentent la collaboration comme un processus dynamique, en mouvement qui s'échelonne des préalables jusqu'aux résultats. Ces modèles ont l'avantage de regrouper les facteurs de la collaboration au moment où ils ont de l'importance dans le processus. Ils reflètent par conséquent bien la réalité du terrain, où la collaboration doit se préparer et se prévoir, par exemple, pour qu'elle puisse bien se déployer dans les étapes succinctes. Toutefois, dans le modèle de West Borrill & Unsworth (1998), les facteurs sont associés au système de santé, ce qui nous est un peu moins utile dans le cas présent. De plus, leur modèle *Input, process and output model of team effectiveness* accorde moins d'importance aux caractéristiques individuelles dans le groupe et ne présente pas le facteur de la « confiance mutuelle » alors que celui-ci est identifié comme très important dans la littérature en éducation (Jones, Ratcliff, Sheehan et Hunt, 2011; Rone, 2009). Quant au modèle de D'Amour & coll. (1999), il a l'avantage de bien mettre en évidence les dimensions relationnelle et organisationnelle de la collaboration. Bronstein (2006) suggère aussi des facteurs organisationnels et personnels dans son modèle, mais, à notre avis, ne présente cependant pas les liens qui les unissent aussi bien que d'Amour et ses collègues (2006) le font pour leur modèle. Le modèle de Bronstein (2006) est aussi le modèle qui présente le moins de facteurs et qui peut donc s'avérer moins pratique pour identifier les déterminants à la collaboration en éducation. Le modèle de Csakovski (2006) arrive à présenter la collaboration en y illustrant un processus, tout en présentant des groupes de facteurs qui portent autant sur les caractéristiques individuelles et relationnelles des acteurs que sur la structure organisationnelle. Il est aussi le seul modèle avec celui de Bronstein (2006) qui présente le facteur des « ressources », facteur souvent nommé dans la littérature en éducation comme étant problématique. En effet, plusieurs recherches notent que les enseignants manquent de temps et de ressources pour collaborer (Robbins-Etlen, 2007). Bref, si chacun des modèles présente des aspects intéressants, il demeure que tous présentent aussi certaines limites.

### **3.3 Modèle de la collaboration retenu**

Parmi les quatre modèles de la collaboration entre professionnelles décrits précédemment, celui de Csakovski (2006) nous semble être le plus approprié pour les besoins de cette recherche. Comme il l'a été mentionné, Csakovski (2006) a fondé son modèle sur la base de la théorie de Gray (1991) qui présente la collaboration comme un processus et non comme un objet statique. Il nous apparaît intéressant de percevoir la collaboration de cette manière en éducation puisqu'elle permet d'identifier les moments dans le processus ou les difficultés qui peuvent émerger et rendre la collaboration moins efficiente. Ce modèle permet par conséquent de guider les collaborateurs. De plus, Csakovski a identifié dans sa méta-analyse de nombreux facteurs dont la plupart sont communs à ceux également identifiés par Mattesich, Murray-Close et Monsey (2001). Pour les besoins de cette étude, seuls les facteurs identifiés par Mattesich, Murray-Close et Monsey (2001) seront retenus puisqu'ils représentent bien la réalité en éducation. Enfin, le modèle de Csakovski est le plus récent des quatre modèles en plus de reposer sur un questionnaire, celui de Mattesich, Murray-Close et Monsey (2001), qui permet d'évaluer la collaboration en tenant compte de plusieurs des facteurs impliqués tel que décrits précédemment (voir tableau 4). Le tableau 5 présente les facteurs impliqués suivant le processus de collaboration tel que conceptualisé grâce aux travaux de Csakovski (2006) et Mattesich, Murray et Monsey (2001).

**Tableau 5 : Facteurs de Mattessich, Murray-Close et Monsey (2001) intégrés au modèle de Csakovski (2006)**

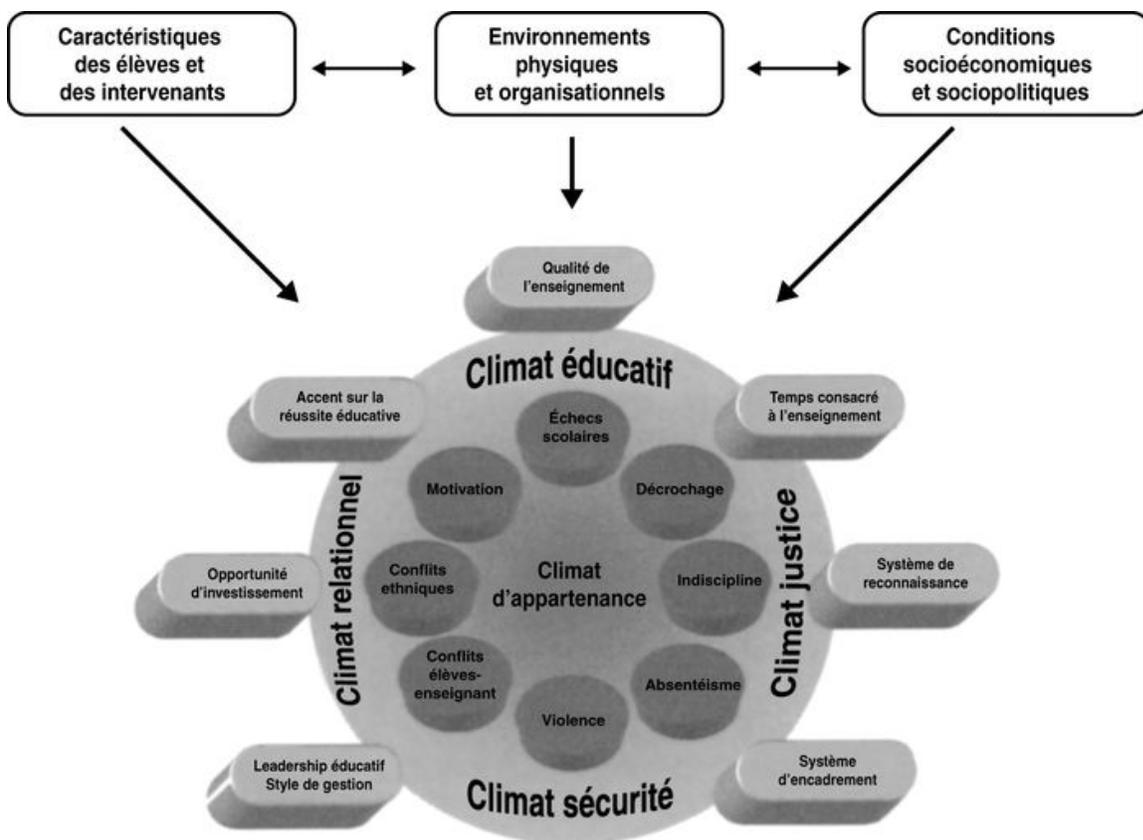
<b>Préalable</b>	<b>Processus</b>	<b>Résultat</b>
Historique de la collaboration	Leader dans la communauté	
Climat politique et social favorable		
Respect mutuel, compréhension, confiance	Respect mutuel, compréhension, confiance	
Représentation appropriée des sections	Représentation appropriée des sections	
Intérêt à collaborer		
Habilité à faire des compromis	Habilité à faire des compromis	
	Intérêt dans le processus et dans le résultat	Intérêt dans le processus et dans le résultat
	Plusieurs degrés de participation	
Flexibilité	Flexibilité	
Développement clair des rôles et orientations		
	Adaptation	Adaptation
	Rythme approprié de développement	
Communication ouverte et fréquente	Communication ouverte et fréquente	Communication ouverte et fréquente
Relations informelles et des liens de communication	Relations informelles et des liens de communication	Relations informelles et des liens de communication
Buts et objectifs concrets et atteignables		Buts et objectifs concrets et atteignables
Vision partagée	Vision partagée	Vision partagée
But commun	But commun	But commun
	Fonds suffisants, personnel, matériel et temps	
Leadership compétent	Leadership compétent	

### **3.4 Le lien entre la collaboration enseignant-TES et l'adaptation des élèves : illustration au moyen du modèle de l'environnement socioéducatif**

Il apparaît important d'illustrer le lien qui unit la collaboration à l'adaptation des élèves en classe. À cet égard, Janosz et ses collègues (1998) ont proposé un modèle qui permet de comprendre et de mettre en lien les pratiques éducatives, le climat scolaire et les problèmes sociaux et scolaires des élèves. Or, à notre avis, les concepts de collaboration et d'adaptation des élèves s'inscrivent bien dans les composantes de ce modèle tel que nous tenterons de l'explicitier dans cette section. Janosz, Georges et Parent (1998) ont créé un modèle qui illustre le lien entre l'environnement scolaire et l'adaptation des élèves en accordant « une certaine primauté à l'effet des pratiques sur l'apparition, le développement ou la persistance des problèmes ». Ce modèle interactionniste (voir figure 5) s'inscrit dans une compréhension écologique de l'adaptation humaine (Bronfenbrenner, 1979, cité dans Janosz et Bouthillier, 2007). Il vise à comprendre « le rôle de l'environnement scolaire sur la réussite éducative et l'adaptation sociale des élèves, et ce, afin de guider la mise en place des pratiques et des stratégies éducatives les plus performantes qui soient » (Janosz et Bouthillier, 2007, p. 1.2).

Ce modèle met en perspective l'interaction entre la qualité des pratiques éducatives à l'école, le climat scolaire et les problèmes scolaires et sociaux qui peuvent en découler (Janosz et Bouthillier, 2007). Étant donné que la collaboration entre l'enseignant et le TES s'intègre aux pratiques éducatives, nous croyons que le lien entre la collaboration interprofessionnelle et l'adaptation des élèves peut également être illustrée grâce au modèle de l'environnement socioéducatif proposé par Janosz, Georges et Parent (1998). Dans ce modèle, le climat scolaire reflète les valeurs, les attitudes et les sentiments qui émergent du milieu. Le climat renvoie à l'atmosphère du milieu et aux relations entre les individus qui l'habitent. D'après Janosz et Bouthillier (2007), un bon climat scolaire est plus propice aux apprentissages et au développement psychosocial des élèves. Le modèle distingue le climat scolaire selon cinq dimensions inter-reliées soit : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Les pratiques éducatives sont une autre composante de leur modèle, elles comportent toutes les interventions mises en place au sein de l'école et en classe qui ont une incidence sur la qualité des apprentissages et les comportements de l'élève. Enfin, les auteurs suggèrent que le climat scolaire et les pratiques éducatives ont une

incidence sur l'adaptation des élèves qui se traduit, lorsqu'absente, par des problèmes sociaux et scolaires. Cette composante fait référence aux problèmes que peuvent rencontrer les élèves, mais aussi à ceux que vivent les enseignants. Sur le plan des problèmes scolaires des élèves, les auteurs identifient des problèmes liés à l'indiscipline, à la motivation et au rendement alors que pour les enseignants, on soulève de possibles problèmes de motivation. Sur le plan social, les auteurs identifient la violence entre les élèves, la violence entre les enseignants, les conflits entre élèves d'ethnies différentes et la consommation et la vente de psychotropes. (Janosz et Bouthillier, 2007, p.300).



**Figure 5 : Modèle de l'environnement socioéducatif de Janosz, Georges et Parent (1998)**

Étant donné que la collaboration entre l'enseignant et le TES s'imbrique dans les pratiques éducatives, nous croyons que le modèle de l'environnement socioéducatif est également pertinent pour comprendre le lien qui unit la collaboration entre le TES et l'enseignant et l'adaptation des

élèves en classe, notamment au sein des écoles qui accueillent des élèves ayant des TC. Effectivement, on peut soulever l'hypothèse que dans un tel milieu scolaire qui sollicite autant les compétences de l'enseignant que celles du TES, la qualité de la collaboration entre ce binôme de professionnels se traduira dans la qualité des services éducatifs offerts autant que dans la qualité du climat scolaire. Que ce soit l'application du système d'encadrement ou du système de reconnaissance, le temps consacré à l'enseignement ou l'accent mis sur la réussite éducative, plusieurs des pratiques éducatives identifiées dans le modèle nous semblent en effet tributaire d'une bonne collaboration entre le TES et l'enseignant. Chacune de ces pratiques sera optimisée si la collaboration entre l'enseignant et le TES est efficiente et si les deux professionnels agissent en cohérence avec les mêmes valeurs, ainsi qu'en adoptant des conduites respectueuses de celles de leur partenaire. Par exemple, si deux professionnels agissent en cohérence et dans le respect lorsque le temps est venu d'appliquer un système d'encadrement ou de reconnaissance, leurs attitudes devraient non seulement contribuer à de meilleures pratiques, mais aussi à un meilleur climat scolaire. De plus, on sait que lorsqu'un milieu scolaire est cohérent dans ses pratiques et que son personnel travaille en harmonie, la probabilité de voir des problèmes survenir est moindre, les jeunes ayant un cadre sécuritaire et stable. On peut donc penser que les élèves qui éprouvent des TC devraient être moins susceptibles de vivre des frustrations dans un environnement cohérent où le personnel s'entraide et collabore.

En somme, les attitudes partagées par le duo enseignant-TES lorsqu'il collabore ensemble teintent selon nous chacun des climats exposés, et ce, en plus d'orienter les pratiques d'intervention mises en place auprès des jeunes. Si tel est le cas, selon le modèle, l'adaptation scolaire et sociale des élèves devrait être affectée. Janosz, Georges et Parent (1998) soutiennent à ce sujet que les pratiques éducatives et le climat sont fortement reliés à la présence, ou à l'absence, de problèmes au sein de l'école particulièrement en ce qui concerne la motivation des élèves, les échecs scolaires, l'absentéisme et la manifestation de violence. Ces problèmes, lorsqu'ils se manifestent au sein d'un milieu scolaire seraient des signes que l'environnement est inadéquat, que les élèves n'arrivent pas à s'adapter aux attentes du milieu parce que les pratiques éducatives qui y sont mises en œuvre sont inefficaces, inappropriées. À l'inverse, lorsque ces problèmes sont peu présents dans un milieu scolaire, ce serait signe que les élèves s'y sont bien adaptés notamment parce que le climat est adéquat et que les pratiques qui y sont mises en œuvre sont optimales. Bref, la qualité de

l'environnement socioéducatif, dans laquelle la collaboration s'articule, aurait une influence sur l'adaptation ou l'inadaptation des élèves. C'est donc dans cette perspective que la prochaine section vise à définir ce dernier concept important du cadre conceptuel de ce projet de recherche : l'adaptation scolaire et sociale.

### **3.5 Les composantes de l'adaptation/inadaptation scolaire et sociale**

L'approche écologique de Bronfenbrenner a souvent été privilégiée pour définir l'adaptation humaine. D'après cette approche, on ne peut comprendre et expliquer les comportements d'un individu que si l'on connaît les éléments de son contexte (Damon & Lerner, 1998). Ainsi, le développement humain découlerait de l'interaction entre l'individu et son environnement. Selon cette approche, l'adaptation se produit lorsque l'environnement répond aux besoins de la personne (Janosz et Bouthillier, 2007). D'après Legendre (1993), l'adaptation est un processus dynamique de modification de l'environnement ou de la situation d'une personne qui vise à assurer un équilibre harmonieux entre les éléments en interaction. De plus, selon Darwin, Dewey et Piaget (Legendre, 1995, cité dans Schwanen, 2008), une organisation dans la vie de l'individu n'est possible que s'il y a adaptation, cette dernière étant un principe premier du développement psychologique de la personne. Dans une approche écologique toujours, le concept d'*adjustment* peut être défini de la façon suivante :

*The achievement of goals that result in social integration, as well as those resulting in positive developmental outcomes for the self. Socially integrative goals are desired outcomes that promote the smooth functioning of the social group, social approval, and social acceptance, whereas self-related goals are those that promote the achievement of personal competence, feelings of self-determination, and feelings of social and emotional well-being* (Wentzel, K., 2003, p. 235)

Dans cette perspective, l'adaptation de l'élève en classe résulterait de l'interaction entre les caractéristiques de l'élève (cognitive, biologique, comportemental, socioaffective) et son environnement scolaire. Lorsqu'il est question d'adaptation de l'élève en classe, nous faisons généralement référence dans le milieu scolaire à l'adaptation scolaire et sociale de l'élève.

### 3.5.1 L'adaptation scolaire et sociale

L'adaptation scolaire et sociale est le plus souvent définie en fonction d'absence d'inadaptation plutôt qu'à partir de critères positifs (Poirier, 2001). En effet, les « difficultés d'adaptation » sont souvent utilisées pour désigner un élève qui a des problèmes de comportement en classe ou qui ne fait pas ce qui lui est demandé. Toutefois, l'intérêt ici est plutôt de comprendre les caractéristiques d'une adaptation réussie.

Selon les auteurs, une attention particulière peut être accordée à bien distinguer la composante scolaire de la composante sociale de l'adaptation en classe en deux définitions distinctes. Toutefois, la plupart des définitions données au concept *d'adaptation à l'école, d'adaptation scolaire et sociale* ou de *school adjustment* traduisent implicitement ces deux dimensions. Par exemple, Legendre (1993) définit l'adaptation à l'école comme suit :

*Processus d'acclimatation, de familiarisation et d'accommodation d'une personne à un nouvel environnement scolaire par l'intégration d'un groupe et aux apprentissages scolaires, et par l'adoption de comportements appropriés ainsi que par le respect des règles et des conventions du milieu* (Legendre, 1993, p. 21).

Legendre (1993) expose bien que l'adaptation à l'école peut réussir grâce à une intégration au groupe, mais aussi aux apprentissages. C'est la définition de l'adaptation qui sera retenue dans le cadre de ce projet. Parallèlement, d'après Connell et ses collègues (1991), les élèves qui s'adaptent à l'école s'engagent de façon positive dans des activités d'ordre intellectuel et social et éprouvent un sentiment de bien-être lorsque l'enseignant assure une structure de classe, qu'il est clair quant à ses attentes et qu'il favorise l'autonomie de l'élève et son engagement en classe (Connell & Wellborn, 1991, cités dans Wentzel, 2003). De même, Wentzel (2003) a aussi noté que, selon les enseignants, les élèves bien adaptés à l'école sont ceux qui s'intègrent socialement, qui apprennent (persévérance, motivation intrinsèque et intérêt) et qui présentent des caractéristiques des élèves performants (organisation, remise de devoirs). Enfin, Wentzel (2003) s'est attardée à définir le concept de *school adjustment*. D'après elle, les processus de motivation, les compétences comportementales et la qualité des interactions sociales ne sont pas seulement des critères de l'ajustement à l'école; ils

contribuent aussi à la réussite scolaire de l'élève. D'après ce qu'en disent les chercheurs, l'adaptation à l'école est donc effectivement liée à des aspects tant scolaires que sociaux.

### 3.5.2 L'adaptation scolaire

La nuance entre l'adaptation scolaire et l'adaptation sociale est très ténue selon les auteurs. Pour certains, l'adaptation scolaire inclut l'adaptation sociale de l'élève. Pour d'autres, l'adaptation sociale est nécessaire à l'adaptation scolaire. Une légère distinction sera donc apportée dans cette section pour distinguer le scolaire du social, bien que les deux formes d'adaptation s'entrecoupent. L'adaptation scolaire se traduit par l'engagement scolaire de l'élève qui est renforcé par le soutien de l'enseignant. En d'autres mots, l'adaptation scolaire se rattache à l'instruction et à la tâche de l'élève en classe à la différence de l'adaptation sociale qui porte davantage sur ses comportements adéquats.

Les manifestations suivantes sont présentées dans la littérature en tant qu'indicateurs d'une adaptation scolaire.

- **Performance scolaire** : Très souvent, l'adaptation scolaire de l'élève sera évaluée par le biais de ses résultats scolaires. L'élève arrive-t-il à réussir selon les standards proposés par le ministère et encadrés par l'enseignant? Si c'est le cas, l'élève a de bonnes chances d'être adapté sur le plan scolaire (Janosz et al., 2010; Viggiani, Reid & Bailey-Dempsey, 2002).
- **Participation et travail en classe** : Selon Powdrill (2004), l'élève qui s'adapte sur le plan scolaire est en mesure d'assumer son rôle d'élève (Powdrill, 2004). En d'autres termes, l'élève est capable de travailler en classe, de faire des exercices scolaires, d'écouter un cours, de répondre aux questions, de faire ses devoirs, etc. Par conséquent, l'engagement scolaire renvoie à la participation de l'élève aux activités d'instruction à l'école (Wentzel, 2003).
- **Participation aux activités parascolaires** : Selon certains auteurs, les élèves qui participent aux activités parascolaires sont engagés dans leur cheminement scolaire et ont un sentiment

d'appartenance à l'école. En ce sens, ses élèves présentent un signe d'adaptation scolaire (Archambault, 2010; Janosz et coll., 2010).

- **Motivation** : D'après Janosz et ses collègues (2010), l'élève qui s'adapte témoignera d'une motivation générale vis-à-vis l'école et vis-à-vis la tâche. En effet, les élèves qui s'adaptent auront un attrait pour leur école, seront en mesure de percevoir son utilité, d'être présent de manière assidue et de s'y engager sur le plan scolaire (Janosz et coll., 2010). De plus, il est attendu de l'élève qui s'adapte au plan scolaire qu'il démontre de la persévérance et de l'intérêt : deux indicateurs de la motivation selon Wentzel (2003). Janosz et ses collègues (2010) soutiennent aussi ce propos en prétendant qu'un élève qui réussit sur le plan scolaire présente une motivation vis-à-vis la tâche. En effet, l'élève aurait une perception de sa compétence satisfaisante en lecture et en mathématique et utiliserait différentes stratégies d'apprentissage (ex. : stratégies de planification, stratégies de demande d'aides).

### **3.5.3 L'adaptation sociale**

D'après Legendre (1995), l'adaptation sociale se définit comme l'ensemble des conduites et des comportements qui permettent à une personne de conserver des relations de qualité avec les individus des environnements qu'elle côtoie. Globalement, une personne est adaptée socialement si elle adopte des comportements et des interactions de nature prosociale.

Il est entendu ici que l'adaptation sociale se traduit selon deux dimensions : des compétences comportementales et des compétences sociales. Celles-ci se traduisent par différentes manifestations et sont affectées par certains facteurs.

#### **3.5.3.1 Dimension 1 : compétences comportementales**

Les compétences comportementales à l'école peuvent se définir par le respect et l'adhésion aux règlements de l'école ainsi qu'aux règles et routines de la classe. Il est donc attendu de l'élève qu'il ait des conduites appropriées dans un cadre scolaire. Ces compétences se traduisent en classe par le respect des consignes et des règles de classe.

- **Respect des consignes et des règles de classe** : D'après Archambault (2010), les conduites disciplinaires se traduisent par des comportements de conformités : « répondre aux consignes de la classe et de l'école, être assidu et se conduire de manière socialement acceptable » (Archambault, 2010, p.44). Viggiani, Reid & Bailey-Dempsey (2002) jugent aussi qu'un élève adapté sur le plan comportemental suivra les règles en classe et fera ses devoirs. Il serait tout aussi acceptable de qualifier d'indiscipline scolaire l'inverse de ces comportements. D'après Janosz et ses collègues (2010), l'indiscipline est un signe d'inadaptation sur le plan comportemental.

Par conséquent, il n'est pas rare de juger des compétences comportementales par l'absence de conduites sociales ou de manifestations comportementales problématiques telles que des comportements de violence, d'opposition, d'absentéisme ou de consommation (Janosz & al., 2010).

### 3.5.3.2 Dimension 2 : compétences prosociales

La compétence sociale fait référence au fait que l'élève adopte des comportements prosociaux témoignant d'une sensibilité à l'égard des besoins des autres, de la capacité de comprendre le point de vue des autres et d'un désir d'interaction sociale. » (Parrila, Ma, Fleming & Rinaldi, 2002, p.4). Ces compétences se manifestent surtout de la manière suivante à l'école.

- **Bonne relation avec les pairs** : afin de déterminer la relation avec les pairs chez les élèves, des tests sociométriques sont souvent privilégiés. Ces derniers permettent de percevoir le statut de chacun des élèves de la classe par rapport aux autres ainsi que de voir s'il s'agit d'un élève rejeté, populaire, négligé, controversé, etc. (Wentzel, 2003). Il s'avère que le statut prosocial d'un élève serait relié à sa compétence sociale. D'ailleurs, lorsqu'un élève a des amis, il s'engage davantage dans des interactions positives, à résoudre de conflits et à accomplir des tâches que l'élève qui n'a pas vraiment d'amis (Wentzel, 2003). De plus, Janosz et ses collègues (2010) supposent que l'isolement social et les comportements déviants des amis sont des indicateurs de l'inadaptation sociale, de même que le soutien des amis et leur engagement scolaire, sont des indicateurs de l'adaptation sociale. Enfin, Smith (2012) suggère quant à lui dans son étude sur l'adaptation et la motivation que des composantes

psychosociales telles que le sentiment d'appartenance et le sentiment d'acceptation sont des indicateurs de l'adaptation de l'élève. Or, ceux-ci sont plus souvent présents chez les élèves qui ont une bonne relation avec leurs pairs.

- **Bonne relation avec l'enseignant** : Dans un autre ordre d'idées, selon Wentzel (2003), la relation avec l'enseignant est encore plus déterminante que celle avec les pairs dans l'adaptation sociale des élèves. En effet, si l'élève se sent soutenu et encouragé par son enseignant, il est plus en mesure de développer une bonne relation avec lui par le biais de saines interactions (Wentzel, 2003).

#### **3.5.4 Facteurs influençant l'adaptation de l'élève à son environnement socioéducatif**

D'après la littérature, certains facteurs peuvent influencer l'adaptation scolaire et sociale de l'élève. D'après Poirier (2001), les élèves ayant une meilleure estime de soi s'adaptent mieux à l'école. La gestion des émotions constitue également un facteur influençant les compétences sociales selon certains (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006) de même que l'empathie (Wentzel, 2003) et la poursuite de buts prosociaux (Wentzel, 2003). Un élève devrait en effet adopter des buts qui lui permettent de faire des choix moraux, de se conformer aux règlements et normes de l'école, de coopérer avec ses pairs et de maintenir des relations harmonieuses avec ces derniers. Enfin, l'enseignant a un rôle important à jouer dans l'adaptation de l'élève en classe en l'amenant à être autonome, en l'encourageant à se fixer des buts de performance réalistes puis en le motivant à les poursuivre (Wentzel, 2003).

En somme, bien que les concepts d'adaptation scolaire et sociale s'entremêlent à l'occasion, des manifestations de chacun ont été relevées dans la littérature nous permettant de bien les distinguer. Quelques facteurs affectent également l'adaptation scolaire et sociale des élèves. La plupart de ceux notés précédemment concernent l'élève lui-même, les intervenants scolaires ont néanmoins une certaine influence puisque l'enseignement peut influencer l'adaptation scolaire et sociale de l'élève. Lorsqu'offertes, des activités visant l'apprentissage de compétence sociale peuvent elles aussi influencer certains de ces facteurs, l'empathie et la gestion des émotions notamment. Par ailleurs, Janosz et ses collègues ne parlent pas explicitement d'adaptation scolaire et sociale dans leur modèle.

Cependant, exposées dans le tableau 6, les manifestations de l'adaptation scolaire et sociale présentées précédemment sont très arrimées aux problèmes scolaires et sociaux tels qu'énumérés par Janosz et ses collègues (1998) dans le modèle de l'environnement socioéducatif. Les problèmes scolaires et sociaux sont en fait des manifestations d'une absence d'adaptation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce modèle apparaît donc être pertinent pour faire le pont entre la collaboration et l'adaptation des élèves en classe.

**Tableau 6 : Manifestations de l'adaptation et de l'inadaptation scolaire et sociale**

<b>Problèmes scolaires et sociaux</b>	<b>Manifestations de l'adaptation scolaire ou sociale</b>
Motivation	Adaptation scolaire – motivation
Indiscipline	Adaptation sociale – comportemental
Décrochage	Adaptation sociale – comportemental
Absentéisme	Adaptation sociale – comportemental
Violence	Adaptation sociale – comportemental et prosocial (relation avec les pairs et avec les enseignants)
Conflits élèves enseignants	Adaptation sociale – relation avec les enseignants
Conflits ethniques	Adaptation sociale comportemental et prosocial (relation avec les pairs et avec les enseignants)
Échecs scolaires	Adaptation scolaire – performance scolaire

Tel que mentionné précédemment, ce modèle apparaît donc être pertinent pour faire le pont entre la collaboration et l'adaptation des élèves en classe. Effectivement, la collaboration s'inscrit dans les pratiques éducatives et dans les climats scolaires et l'inadaptation sociale et scolaire correspond aux problèmes scolaires et sociaux proposés par Janosz et ses collègues (1998).

### 3.6 Synthèse et objectif poursuivi

Les TES sont des professionnels de l'éducation aujourd'hui très présents au sein de l'organisation scolaire. Ces derniers doivent travailler en étroite collaboration avec l'enseignant pour soutenir les élèves TC dans leur adaptation en classe et à l'école. Or, la collaboration entre professionnels soulève divers enjeux qui peuvent se transformer en obstacles et affecter la qualité et l'efficacité de cette collaboration.

Ce chapitre a d'abord permis de mieux définir la collaboration interprofessionnelle. La définition retenue accorde une certaine primauté à l'interdépendance présente dans la collaboration interprofessionnelle. Elle met également l'accent sur des facteurs de la collaboration qui reviennent fréquemment dans la littérature : communication, ressource, prises solidaires de décision, etc. De plus, cette définition s'arrime bien au modèle de collaboration de Csakovski retenu aux fins de cette étude. Ce modèle a l'avantage d'avoir été utilisé dans le milieu de l'éducation, de présenter un processus et des facteurs adaptés à la collaboration enseignant-TES et de proposer un questionnaire qui permet d'évaluer la collaboration et qui est utilisé dans de nombreuses études.

Tel que vu dans cette section, le modèle de Janosz permet à notre avis, d'illustrer l'importance du lien entre la collaboration enseignant-TES et l'adaptation des élèves en classe. La collaboration s'inscrit effectivement dans les pratiques usuelles des intervenants et elle teinte le climat scolaire. Parallèlement, dans le modèle de l'environnement socioéducatif, il est question de problèmes sociaux et scolaires. Ces derniers s'apparentent fortement à des manifestations de l'inadaptation scolaire et sociale. Bien que l'adaptation sur les plans scolaire et social soient des concepts souvent imbriqués l'un dans l'autre, l'adaptation scolaire fait davantage référence aux résultats, à la motivation et aux tâches scolaires de l'élève tandis que l'adaptation sociale est plutôt associée aux relations entre élèves, à celles avec les adultes, à l'indiscipline et à la violence notamment.

En somme, comme nous l'avons illustré à partir du modèle de l'environnement socioéducatif, une bonne collaboration devrait permettre une meilleure coordination et cohérence du travail des intervenants, un travail complémentaire et plus efficace et donc conséquemment, proposer une meilleure intervention auprès des élèves. C'est dans cette perspective que l'objectif visé par cette

recherche est de vérifier si la qualité de la collaboration entre le TES et l'enseignant est reliée à l'adaptation en classe des élèves TC. À cet égard, nous soulevons l'hypothèse qu'une collaboration efficiente entre le TES et l'enseignant devrait être reliée positivement à l'adaptation en classe des élèves TC.

## CHAPITRE 4 — MÉTHODOLOGIE

Comme il le fut mentionné dans les sections précédentes, les recherches s'étant intéressées à la collaboration enseignant-TES dans les écoles ont surtout tenté de dégager la perception des acteurs de la qualité de leur collaboration ainsi que des caractéristiques d'une collaboration efficace. Certaines recherches ont aussi abordé la division du travail en éducation qui peut donner lieu à des conflits entre le TES et l'enseignant. Certaines études ont par ailleurs évalué l'impact de la collaboration sur la performance des élèves. Toutefois, notre analyse montre qu'aucune étude ne semble s'être intéressée spécifiquement à la relation entre la collaboration enseignant-TES et l'adaptation des élèves en classe TC. Dans un contexte où la réussite éducative de tous les élèves est prônée, il semble intéressant de ne pas s'arrêter aux résultats scolaires des élèves, mais aussi à leur adaptation en classe.

Cette section porte sur les choix méthodologiques privilégiés pour mener cette recherche. La question de recherche sera donc d'abord présentée de même que l'hypothèse suggérée. L'approche privilégiée pour conduire cette étude sera également abordée. Il sera par la suite question des écoles, enseignants et TES ciblés dans cette étude, de la procédure de collecte de données, des instruments utilisés et de l'éthique de recherche.

#### **4.1 Question de recherche et hypothèse de recherche**

Bien que la distinction entre l'adaptation scolaire et sociale demeure floue dans la littérature, plusieurs des facteurs qui y sont associés concernent les comportements et la qualité des relations avec autrui. Il apparaît donc justifié de considérer l'aspect social de l'adaptation en classe, notamment parce que les élèves TC ont justement des difficultés de cet ordre et que le rôle du TES vise surtout à soutenir la socialisation de ces élèves à l'école. De plus, bien que les interventions auprès des élèves TC intéressent plusieurs chercheurs, peu s'intéressent à la collaboration de l'équipe qui passe le plus de temps à intervenir auprès d'eux. Qui plus est, sur le plan scientifique, les quelques études dans le domaine ont plutôt porté leur attention sur l'adaptation scolaire en considérant les performances des élèves. Or, il nous semble peu réaliste ici de prendre en considération cette variable en raison de l'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves au sein des classes spéciales.

Cela dit, il est intéressant sur le plan scientifique d'approfondir nos connaissances sur la collaboration en lien avec l'adaptation sociale puisque peu de chercheurs s'y sont penchés.

Dans un autre ordre d'idées, puisque la collaboration est vue comme une interdépendance entre deux professionnels, il a été établi dans cette étude que l'enseignant et le TES participent à la recherche. Si au départ, nous avons souhaité que les deux membres du duo puissent s'exprimer sur la collaboration et l'adaptation des élèves, il s'est vite avéré que la complexité du traitement des données (la combinaison des deux points de vue) pour la réalisation des analyses subséquentes rendait cette option presque impossible. Pour les fins de cette étude, il a donc été convenu que chacun des membres soit sollicité pour un aspect de l'évaluation, soit la qualité de la collaboration ou celle de l'adaptation des élèves. Ce choix permet ainsi de prendre le pouls des deux intervenants concernés dans cette dyade et demeure cohérent avec la perspective de la collaboration adoptée dans cette étude. Enfin, d'après la méta-analyse réalisée par Van Garderen, Stormont et Goel (2012), il est encore difficile d'affirmer que la collaboration est liée aux élèves. Il importe donc, d'après ces chercheurs, de continuer de faire des études sur ce sujet. En résumé, il semble donc pertinent étant donné la nature des difficultés de la population étudiée, l'état de la situation qui se dégage de la recension des écrits et les visées du MELS, de s'intéresser spécifiquement à l'adaptation sociale en classe des élèves TC.

Dans cette perspective, la question de recherche adoptée ira comme suit :

Existe-t-il une relation entre la qualité de la collaboration du binôme TES-Enseignant, telle que perçue par le TES, et l'adaptation sociale des élèves TC, telle que perçue par l'enseignant?

Le modèle de Janosz et ses collègues laisse croire que la collaboration peut être liée à l'adaptation sociale des élèves en classe. À partir du moment où la collaboration s'inscrit aux pratiques d'intervention mises en place pour soutenir les besoins des élèves dans une école, celle-ci devrait être liée à l'adaptation à l'école des élèves. De plus, étant donné que le rôle du TES est directement en lien avec les besoins de l'élève TC, il apparaît vraisemblable que son travail influence l'adaptation de l'élève TC. À notre connaissance, aucune étude n'a soulevé cette question dans un contexte similaire,

or sur la base d'assises théoriques, nous croyons que ces deux variables sont liées. Une hypothèse découle ainsi de cette question de recherche :

Une collaboration jugée efficiente entre le TES et l'enseignant sera reliée positivement à l'adaptation sociale des élèves TC.

## **4.2 Devis de recherche corrélationnel**

Puisque l'objectif de la présente étude est d'examiner le lien entre la collaboration TES-enseignant et l'adaptation sociale d'élève TC en classe, cette recherche peut s'inscrire dans un paradigme postpositiviste en ce sens où elle accepte qu'une réalité objective ne puisse être connue qu'imparfaitement et sur base de probabilité. De plus, on sait que la recherche quantitative permet de « *mettre en évidence des relations entre des variables au moyen de la vérification d'hypothèses, de prédire des relations de causes à effet ou encore de vérifier des propositions théoriques* » (Fortin, 2010, p. 27), ce qui convient à l'objectif poursuivi.

Dans le cadre de la présente étude, un devis corrélationnel prédictif a été retenu puisque la recherche corrélationnelle permet d'explorer la relation entre différentes variables et fournit, de manière prédictive, « *des explications sur la nature des relations, c'est-à-dire la force ou le degré ainsi que le type, selon qu'il s'agit d'une relation positive ou négative entre les variables étudiées* » (Fortin, 2010). Finalement, la corrélation examinée entre la variable *collaboration* et la variable *adaptation* sera opérationnalisée de manière à mettre en relation différents facteurs de l'adaptation sociale des élèves en classe avec le niveau de collaboration dans les duos enseignant-TES mesuré au moyen d'un indice global de collaboration.

## **4.3 Participants**

Cette étude est menée auprès d'enseignants titulaires de classes et de TES, travaillant en collaboration dans des écoles accueillant des élèves ayant des troubles du comportement.

Pour que l'échantillonnage soit représentatif, ce dernier doit s'adresser à des sujets qui ont des caractéristiques similaires (Lamoureux, 2006). Aux fins de cette recherche, 10 écoles accueillant exclusivement des élèves TC ainsi que 8 écoles régulières avec des classes TC ont été sollicitées pour participer à la recherche. Parmi ce nombre, 9 écoles (7 écoles spécialisées et 2 écoles régulières) ont accepté de participer à la recherche. Les refus ont pour cause une incapacité à rejoindre la direction de l'école, une direction trop occupée à ce moment ou un contexte scolaire qui ne s'applique pas à l'objectif de recherche poursuivi. Les écoles ciblées sont de niveaux primaires et secondaires et se situent dans la région métropolitaine de Montréal, privilégiée pour cette étude puisqu'un contact avait déjà été créé avec certaines de ces écoles. Seuls les TES ont été invités à partager leurs perceptions quant à la qualité de la collaboration de leur équipe enseignant-TES. Nous estimons que ces professionnels sont les mieux placés pour décrire le niveau de collaboration puisqu'ils sont amenés à travailler régulièrement avec plusieurs personnes dans plusieurs contextes. Ils devraient donc posséder une certaine expérience de la collaboration leur permettant de poser un regard nuancé. De leur côté, les enseignants titulaires ont été invités à évaluer l'adaptation de leurs élèves au sein de la classe. Puisque ce sont ces professionnels qui passent le plus de temps avec leurs élèves en classe, ils sont donc les mieux placés pour mener cette tâche. Cette stratégie d'évaluation nous apparaît aussi intéressante dans la mesure où nous évitons ainsi la désirabilité sociale qui pourrait découler du fait de demander à un même professionnel de juger à la fois des deux réalités que sont la collaboration et l'adaptation des élèves.

Dans la région métropolitaine de Montréal, on compte 12 écoles spécialisées accueillant des élèves TC. Ces dernières ont toutes été sollicitées toutefois, certaines écoles n'ont pas donné suite à nos appels ou, elles ne se sont pas montrées disponibles. Le tableau 7 présente le recensement des écoles ayant accepté de participer à la recherche. Seuls les enseignants titulaires de ces écoles ont été interrogés; les enseignants spécialistes n'étant pas visés par l'étude. Ce choix a été fait afin de garantir un maximum de temps passé par l'enseignant en présence des mêmes élèves; et parce que ce sont généralement les enseignants titulaires qui sont responsables du plan d'intervention, outil important pour l'articulation de la collaboration entre le TES et l'enseignant.

**Tableau 7 : Recensement des écoles participantes**

<b>Écoles accueillant des élèves TC dans la région métropolitaine de Montréal</b>	<b>Ordre d'enseignement</b>	<b>Nombre d'enseignants titulaires répondants</b>	<b>Nombre de TES répondants</b>
Espace-Jeunesse	Secondaire	9	8
Henri-Julien	Secondaire	7	5
De la lancée	Secondaire et primaire	13	7
Centre Académique Fournier pavillon primaire	Primaire	10	5
Centre Académique Fournier Pavillon secondaire	Secondaire	5	3
Rose Virginie Pelletier	Secondaire	8	3
Centre d'intégration scolaire	Secondaire	7	5
École Baril	Primaire	2	2
École Polyjeunesse	Secondaire	3	3
<b>Total</b>		<b>64</b>	<b>41</b>

#### **4.4 Instruments de collecte de données**

En lien avec la recension des écrits, deux questionnaires ont été sélectionnés pour mener l'étude puisqu'ils permettent d'évaluer la plupart des dimensions soulevées dans la littérature. Le premier étant le Wilder Collaboration Factors Inventory (Mattessich, Murray-Close & Monsey; 2001) dont les facteurs sont exposés dans le modèle de Csakovski (2006) que nous avons conservé pour cette étude; le suivant est le questionnaire sur l'environnement socio-éducatif (QES; version 2004-2005) développé par Janosz et ses collègues (2010) et qui découle également de leur modèle théorique de l'environnement socioéducatif. La structure de ces questionnaires ainsi que leurs sous-échelles et les énoncés de chacun des items sont présentés en annexe (voir l'annexe V). Le premier questionnaire comporte 25 énoncés associés à 5 sous-échelles, tandis que le second questionnaire

comporte 15 énoncés associés à 12 sous-échelles qui ne seront pas utilisées puisqu'un indice global sera privilégié.

#### **4.4.1 Questionnaire d'autoévaluation de la collaboration (TES)**

Le questionnaire choisi pour évaluer la qualité de la collaboration a été conçu par Mattessich et ses collègues (2001) à partir d'une méta-analyse basée sur 414 études sur les facteurs d'une collaboration efficace dans les sphères du travail social, du milieu de la santé, des écoles et du milieu des affaires aux États-Unis. Cet instrument a été utilisé dans le cadre de plus de quarante études (Mattessich & al., 2001) pour différents types d'organisation. Dans la dernière décennie, de nouvelles études ont permis de reconfirmer les facteurs proposés par Mattessich et Al. (2001) jugeant que ceux-ci ont des assises théoriques solides corroborées (Csakovski, 2002; Derose & al., 2004; Greene, 2010; Mason, 2006; Mattessich et al., 2001; Perrault, 2008; Schmaltz, 2010). Ce questionnaire permet donc d'avoir un portrait étoffé de l'état de la collaboration au sein d'équipes de travail. Les facteurs de la collaboration exposés dans ce questionnaire correspondent pour la plupart à ceux exposés dans le modèle de Csakovski (2002). Ce sont aussi des facteurs fréquemment relevés dans la littérature.

La fiabilité du questionnaire de Mattessich & Al. (2001) a été reconnue une première fois par Derose & al. (2004) et ensuite par Townsend and Shelley (2008) et Ziff et ses collègues (2010). Tous notent des alphas de Cronbach qui approchent ou excèdent 0,80, ce qui nous indique donc que les items sont suffisamment reliés et qu'on peut s'attendre à une forte consistance interne. La validité du questionnaire a été vérifiée par Townsend et Shelly en 2004 par le biais d'une analyse factorielle exploratoire de facteurs et par Nugent (2001) dans le cadre d'une étude pilote. D'après Townsend et Shelley (2008), les analyses de validité et de fidélité conduites permettent à présent à d'autres chercheurs d'utiliser cet instrument. Ils affirment que le CFI procure un large portrait des recherches sur la collaboration par le biais d'un outil statistique stable.

Le *Wilder Collaboration factors inventory (CFI)* présente 41 items, comportant 20 facteurs eux-mêmes regroupés en 20 catégories. Le questionnaire utilise une échelle de 5 points de type Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Les échelles de type Likert à 5 points sont fortement utilisées en recherche puisqu'elles permettent une certaine fiabilité. En étiquetant les

valeurs, les répondants sont en mesure d'avoir une représentation plus commune et donc moins subjective des valeurs et donc de réduire les risques de mauvaises interprétations de l'échelle (Babbie, 2005).

Dans le cadre de la présente étude, 19 des 41 items du CFI ont été conservés. Les sous-échelles concernant le *rythme approprié de développement*, *leadership compétent*, *l'historique de collaboration*, *le climat politique et social*, et *le leadership dans la communauté* ont été retirées étant donné qu'ils ne correspondaient pas au contexte du duo enseignant-TES en classe. De plus, afin de réduire le temps de complétion, seulement les items se prêtant le mieux au contexte scolaire et représentant le mieux les facteurs furent conservés. Ces facteurs sont présentés en Annexe V. Par ailleurs, le questionnaire a dû être traduit; une procédure de traduction-retraduction a été effectuée. C'est-à-dire qu'une traduction maison a été effectuée avant d'être également vérifiée par un traducteur. Cette façon de procéder permet d'accorder une certaine crédibilité à la traduction.

De manière à s'assurer de la validité du questionnaire, ce dernier a été mis à l'épreuve dans le cadre d'une petite étude pilote auprès de quatre TES, deux hommes et deux femmes, travaillant dans une école primaire ou secondaire accueillant des élèves ayant des troubles du comportement à Montréal. Ces TES représentent bien les TES interrogés subséquemment puisqu'ils proviennent de la même région et du même type du milieu scolaire. On a demandé à ces répondants de répondre au questionnaire et d'exprimer leur compréhension des items. Également, il a été demandé au TES de nous indiquer si les instructions étaient clairement formulées et si les énoncés permettaient selon eux de répondre à l'intention de ce questionnaire. Enfin, les TES nous ont indiqué le temps nécessaire pour répondre au questionnaire. Cette information nous a permis de nous assurer que le questionnaire demandait aux répondants un temps raisonnable pour répondre. Les rétroactions obtenues lors de cette étude pilote ont permis de modifier la formulation certaine question de manière à ce qu'elles correspondent mieux au contexte de l'étude.

Ce questionnaire a aussi démontré sa fidélité dans le cadre de ce projet. Effectivement l'alpha de Cronbach, qui doit se situer au-delà de 0,70 afin d'être satisfaisant, se situe ici approximativement à 0,92 ce qui est excellent. De même, la matrice de corrélation inter-items où les corrélations inter-items devraient être supérieures à 0,40 est globalement satisfaisante pour ce questionnaire, certaines

corrélations seulement sont un peu faibles. Enfin, la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale est, elle aussi, satisfaisante. Les corrélations sont supérieures à 0,30 pour l'ensemble des items. Seuls les items en lien avec les ressources ont été retirés étant donné qu'ils étaient insuffisamment corrélés. Nous pouvons donc nous permettre de penser que la consistance interne du questionnaire est acceptable pour cette recherche.

#### **4.4.2 Questionnaire de l'environnement socioéducatif (enseignant)**

Le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif est un outil ayant été développé afin de connaître les caractéristiques de l'environnement scolaire d'une école; il s'appuie sur le modèle de l'environnement socioéducatif réalisé plus tôt par Janosz et ses collègues (Janosz, Georges et Parent, 1998). Cet outil permet de mieux mesurer le rôle de l'environnement scolaire sur la réussite et l'adaptation scolaire des élèves. Il permet donc aussi de guider les intervenants du milieu dans le choix des interventions éducatives à réaliser au sein de leur école (Janosz & Bouthiller, 2007). Le QES a été utilisé et validé dans 100 écoles primaires et 200 écoles secondaires, il est le produit de recherches effectuées par Janosz et ses collègues entre 1997 et 2003 (Janosz & Bouthiller, 2007). Le questionnaire permet d'évaluer plusieurs dimensions associées à l'adaptation scolaire et sociale notamment, les difficultés comportementales en classe, les relations sociales entre les élèves, les relations sociales entre les élèves et les adultes et les problèmes de comportement à l'école.

Ce questionnaire comporte 231 items et utilise des échelles de type Likert de 6 points et de 5 points qui ont été validées. Les conclusions du rapport du QES démontrent que le questionnaire a des qualités psychométriques satisfaisantes notamment au niveau de la validité et de la fidélité. Les analyses factorielles exploratoires menées par Janosz et ses collègues ont permis d'identifier des échelles qui s'associent. Ces échelles possèdent une consistance interne et une fidélité temporelle (test retest) également acceptables. Les alphas de Cronbach se situent entre 0,85 et 0,92, ce qui est largement satisfaisant.

Aux fins de la présente étude, les sous-échelles sur la victimisation, l'indiscipline perçue, le climat relationnel entre élèves et enseignants, le climat relationnel entre les élèves ainsi que la sous-échelle sur la perte de temps en classe ont été retenues (Annexe V). Ces sous - échelles nous permettent de

dresser un portrait de l'adaptation sociale des élèves à partir de facteurs mis de l'avant par les écrits sur l'adaptation sociale. Effectivement, ces sous-échelles correspondent à des facteurs reconnus de l'adaptation sociale en classe des élèves. Au total, 25 items ont été conservés. L'échelle du questionnaire originale comportant quatre échelons de « tout à fait d'accord » à « tout à fait en désaccord » a été utilisée pour la majeure partie des items. Pour la sous-échelle *Indiscipline perçue*, quatre échelons étaient aussi privilégiés de « jamais » à « Presque tous les jours ».

Le questionnaire a aussi démontré sa fidélité dans le cadre de ce projet. Les alphas de Cronbach, se situent entre 0,74 et 0,86, selon les sous-échelles, ce qui est acceptable. De même, la matrice de corrélation inter-items où les corrélations inter-items devraient être supérieures à 0,40 est satisfaisante pour ce questionnaire. Enfin, la corrélation entre chaque élément et l'échelle totale est, elle aussi, satisfaisante pour l'ensemble des items. Nous nous permettons donc de penser que la consistance interne du questionnaire est acceptable pour cette recherche.

#### **4.5 Collecte de données**

Une seule collecte de données a été effectuée dans chacune des écoles participantes au début du mois d'avril de manière à s'assurer que la collaboration ait eu le temps de bien s'établir entre le TES et l'enseignant et que les plans d'intervention des élèves aient été rédigés et mis en place.

Le questionnaire sur l'adaptation a été remis à l'enseignant titulaire de chacun des groupes des écoles alors que celui sur la collaboration a été remis à tous les TES de l'école qui collaborent avec un ou plusieurs enseignants titulaires. Selon les modèles de service établis dans les écoles, certains aménagements ont dû être effectués. Dans certains cas, les TES ont complété le questionnaire pour chacun des enseignants avec qui il était associé et dans d'autres cas, il a fallu sélectionner parmi tous les TES collaborant avec une classe, celui qui répondrait au questionnaire. Par ailleurs, dans les cas où un trio d'enseignant titulaire se partageait deux classes, il fut seulement demandé aux enseignants de mathématique et de français de répondre chacun au questionnaire pour l'une des deux classes avec laquelle ils travaillaient. L'enseignant donnant le cours de mathématique n'étant généralement pas

celui qui offre le cours de français. Ainsi, l'un deux trois enseignants titulaires ne participaient pas à la recherche, le cas échéant.

Ces différentes stratégies d'adaptation à la réalité du terrain ont permis de contourner les obstacles inhérents aux différents modèles de services établis dans les écoles tout en maximisant le nombre de classes susceptibles de participer à l'étude.

#### **4.6 Dimensions éthiques**

Dans un premier temps, un certificat d'éthique a été être obtenu. Les enseignants et les TES ont aussi rempli un formulaire de consentement (Annexe II) pour leur propre participation à l'étude. Par ailleurs, les participants ont tous été considérés sur un même pied d'égalité et avaient le droit, à tout moment, de se retirer de la recherche sans qu'aucun renseignement les concernant ne soit retenu dans ladite recherche. Enfin, pour respecter la confidentialité de chacun des répondants, un code de recherche a été utilisé pour le traitement des questionnaires complétés

## CHAPITRE 5 — RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de cette étude visant à vérifier l'existence d'un lien entre la qualité de la collaboration TES-enseignant et l'adaptation sociale des élèves ayant un trouble du comportement. Tel qu'il est exprimé au chapitre sur la méthodologie, nous supposons qu'une meilleure collaboration sera liée à une meilleure adaptation sociale des élèves TC.

La première section porte sur les analyses préliminaires visant à organiser la base de données, incluant l'imputation des données manquantes et le calcul de l'indice de collaboration et de la classification des niveaux de collaboration.

Dans un second temps, une section consacrée aux analyses descriptives permettra de mettre en lumière les informations pertinentes concernant la collaboration, telle que perçue par les TES et l'adaptation sociale des élèves TC, telle que perçues par les enseignants. Notamment, nous y présenterons les mesures de dispersion et de tendance centrale qui permettent d'avoir un portrait plus clair de l'échantillon.

Enfin pour répondre à l'objectif de recherche et vérifier notre hypothèse, une analyse de variance (ANOVA) permettra de vérifier si les variables de l'adaptation sociale diffèrent selon les trois profils de collaboration distingués (faible, moyen et forte). Des tests T pourront être effectués afin de voir quel groupe se distingue des autres le cas échéant. Nous vérifierons enfin s'il existe un lien entre les variables de l'adaptation sociale et les trois profils de collaboration en effectuant une corrélation de type bivarié à partir du test de corrélation de Spearman.

Si tel est le cas, il serait pertinent d'effectuer des régressions compte tenu de la nature des échelons de mesure des variables d'adaptation, afin de voir dans quelle mesure les profils de collaboration peuvent être des prédicteurs de l'adaptation en classe des élèves TC pour chacune des variables retenues pour évaluer l'adaptation sociale en classe soit : victimisation, indiscipline perçue, climat relationnel élèves-enseignants, climat relationnel entre les élèves ainsi que perte de temps en classe.

## **5.1 Les analyses préliminaires**

Les questionnaires remis aux enseignants titulaires et aux TES de plusieurs écoles accueillant des élèves TC de Montréal ont permis de recueillir des données sur la perception de la qualité de la collaboration entre ces professionnels et leurs perceptions de l'adaptation sociale de leurs élèves. Plus précisément, il a été demandé aux enseignants titulaires de classes TC de juger de l'adaptation sociale de leurs élèves en classe et aux TES avec qui ces enseignants collaborent de juger de la collaboration de leur duo enseignant-TES.

Afin de vérifier s'il y a un lien entre la collaboration du duo de professionnels et l'adaptation sociale des élèves, il a été nécessaire de paier les questionnaires de l'enseignant et du TES travaillant ensemble. La base de données a dû être organisée autour d'un objet commun : la classe. C'est suivant cette logique que la base de données a été construite. Pour chaque classe, la base de données distingue les informations liées à l'école (école, niveau, sexe des élèves, modèle de service), celles liées à l'enseignant répondant ainsi que les informations liées au TES répondant (âge, sexe, ancienneté dans l'école, année d'expérience.) Ensuite, pour chaque classe, les données recueillies à partir du questionnaire sur l'adaptation des élèves ont été colligées ainsi que celles provenant du questionnaire sur la qualité de la collaboration du duo.

Une fois la base de données organisée et complétée, force a été de constater que certaines données étaient manquantes. Le type de données manquantes, la répartition de celles-ci et leur proportion ont guidé le choix de traitement de ces dernières.

### **5.1.1 Le traitement des données manquantes**

Lors de la préparation des données, nous avons réalisé qu'il y avait quelques données manquantes dans les questionnaires; celles-ci affectaient sept classes d'élèves TC. Entre autres, pour quelques-unes de celles-ci, le questionnaire de l'un des membres du duo était manquant. Ces questionnaires manquants sont dus à l'absence d'un des deux professionnels au moment de la collecte, soit à la difficulté de rencontrer l'ensemble du personnel au moment de notre présence à l'école. Or, l'absence de l'un ou l'autre de ces questionnaires interfère dans notre objectif de

recherche, du moins pour les groupes classes concernés. Les données de ces questionnaires permettent uniquement une analyse descriptive; il n'était effectivement pas possible de vérifier si la collaboration était liée à l'adaptation pour ces classes. Les sept classes où il manque les informations provenant de l'un des membres du duo ont été retirées de l'étude. Au final, ce sont donc les informations concernant 64 classes d'élèves TC qui sont utilisées aux fins de la présente recherche.

Par ailleurs, d'autres valeurs manquantes ponctuelles dans les questionnaires sont associées à des oublis, des refus de répondre à certaines questions ou encore, à des choix invalides dans les questionnaires. Bien que moins de 1% des données soient manquantes, 23% des classes et 25% des variables mesurées ont cependant été affectées par celles-ci. Afin de conserver l'ensemble des groupes classes pour les analyses, il s'est avéré pertinent d'imputer les données manquantes. La méthode d'imputation multiple a été privilégiée pour cette étude puisqu'elle permet de préserver les caractéristiques de la distribution et les relations entre les variables en plus de tenir compte de l'incertitude liée à la prédiction d'une seule valeur. En effet, l'imputation multiple permet de générer des valeurs probables pour les valeurs manquantes et de créer plusieurs ensembles de données "complètes". Les valeurs ont été générées à partir des relations qu'entretiennent les variables entre-elles; des régressions logistiques ont été utilisées puisque les données manquantes sont catégorielles et les données manquantes sont aléatoires (IBM, 2011; Rousseau, 2006). Dans un premier temps, il a donc été nécessaire d'observer si un pattern était associé à la distribution des données manquantes afin de s'assurer que les données manquantes étaient aléatoires. Comme cela ne semblait pas le cas, l'imputation multiple a été réalisée distinctement pour chacun des instruments de mesure et pour chacun des types d'échelles. Pour ce faire, trois valeurs ont été imputées pour chaque donnée manquante créant ainsi trois bases de données différentes. Puisque la proportion de données manquantes est faible, un petit nombre d'imputation suffit à prédire les valeurs manquantes de façon valide (Rubin & Schenker, 1986). Une moyenne des trois valeurs imputées a ensuite été calculée. La valeur moyenne obtenue a remplacé les valeurs manquantes dans la base de données finale. Les analyses statistiques ont ensuite été menées sur ces données agrégées, soit une nouvelle base de données complète.

Avant de se pencher sur les principales analyses, le choix de manipuler les variables de collaboration a été effectué afin de créer un indice global de collaboration. Cet indice permet d'avoir une meilleure

vision d'ensemble de la collaboration du duo. La prochaine section explicite la démarche utilisée pour en arriver à obtenir trois niveaux de collaboration.

### **5.1.2 Classification des niveaux de collaboration**

Plusieurs facteurs ont été relevés dans la littérature pour juger de la collaboration interprofessionnelle. Les questionnaires utilisés pour cette étude en relèvent plusieurs. Avant de chercher à savoir si un facteur est davantage lié à la collaboration qu'un autre, il apparaît pertinent dans cette étude de vérifier d'abord si, de façon globale, la collaboration est liée à différents facteurs associés à l'adaptation sociale des élèves. Comme d'autres chercheurs l'ont fait, l'option de créer un indice global de collaboration semble appropriée pour cette étude (Bunker, 2008).

L'indice global de collaboration a été obtenu à partir de l'addition de chacun des items du questionnaire, nous assurant d'abord que la consistance interne était suffisante pour qu'un indice global de collaboration puisse être créé. À cet égard, notons que nous avons choisi de retirer un des items, celui portant sur les ressources, puisque la corrélation inter-items n'était pas suffisamment élevée. Également, les items portant sur la collaboration générale au sein de l'école (plutôt que concernant explicitement le duo) ont été retirés pour la même raison et puisque conceptuellement, ces items se distinguent du reste des items du questionnaire ne se rattachant pas directement au duo.

Ces indices de collaboration ont ensuite été ordonnés afin de former trois groupes égaux, qui permettent de respecter les prémisses des analyses subséquentes, et de distinguer les classes pour lesquelles l'indice global de collaboration est faible, moyen et fort. Tel que présenté au tableau 11 (voir prochaine section), chacun de ces niveaux de collaboration démontrent une distribution sensiblement normale. Les niveaux de collaboration issus de l'indice global obtenu permettront plus loin de répondre à la question de recherche.

## 5.2 Analyses descriptives

Dans cette section, les caractéristiques de l'échantillon seront d'abord exposées. Le profil des répondants enseignants et TES sera premièrement mis de l'avant. Une courte analyse descriptive des variables à l'étude sera ensuite exposée avant de conduire les analyses principales permettant de vérifier notre hypothèse de recherche.

Puisque l'étude porte sur la collaboration de l'enseignant et du TES travaillant auprès d'élèves TC, les écoles recrutées accueillent toutes des élèves TC. Cependant, le profil des écoles varient comme nous pouvons le constater au tableau 8. Parmi les écoles ayant participé à l'étude, 67% d'entre-elles sont mixtes. Alors que les écoles affiliées au centre jeunesse ne le sont généralement pas. C'est pour cette raison que 20% de l'échantillon est composé d'écoles de garçons et de 12%, d'écoles de filles. Par ailleurs, la majeure partie des écoles ayant participé à l'étude sont de niveau secondaire (80%) et sont des écoles spécialisées pour élèves TC (90%). Il y a donc une minorité d'écoles parmi les participantes qui sont de niveau primaire régulière mais, qui accueillent quelques classes spéciales pour des élèves TC.

Par ailleurs, les professionnels ayant participé à l'étude sont majoritairement de sexe féminin, et ce, pour les deux types d'emploi. Cependant, la proportion d'hommes ayant participé à l'étude est plus importante chez les TES que chez les enseignants. Effectivement, environ 36% des TES de l'échantillon sont des hommes comparativement à 20% chez les enseignants. En ce qui concerne l'âge des participants, entre 40% et 50% des enseignants et des TES répondants ont entre 31 et 40 ans, soit la majorité de ceux-ci. Les proportions d'enseignants et de TES âgés entre 20 et 30 ans sont sensiblement les mêmes, soit environ 16%. Cependant, près de 8% des enseignants ont plus de 51 ans à la différence des TES chez qui environ 40% ont plus de 51 ans. C'est donc dire que la proportion de TES et d'enseignants est comparable à l'intérieur de chacun des groupes d'âge à l'exception de ceux des 51 ans et plus, où les TES sont plus présents.

L'expérience des enseignants et des TES en milieu scolaire varie également. La majorité des enseignants et des TES consultés ont entre 8 et 15 ans d'expérience en milieu scolaire. Chez les enseignants comme chez les TES, un peu moins d'entre eux, autour de 30%, ont plus de 16 ans

d'expérience en milieu scolaire. Enfin, près de 30% des enseignants et des TES ont moins de 7 ans d'expérience. Comme c'est le cas pour l'âge, la répartition de l'expérience selon les groupes d'âges est donc semblable chez ces deux intervenants. Le tableau 8 propose une synthèse des données présentée concernant l'âge, le genre et l'expérience en milieu scolaire des enseignants et des TES.

**Tableau 8 : Répartition des répondants enseignants et TES en fonction de l'âge, du genre et de l'expérience scolaire des enseignants et TES**

	Enseignant		TES	
	N	%	N	%
<b>Âge</b>				
20-30 ans	11	16,7	10	15,9
31-40 ans	33	50,8	27	42,9
41-50 ans	16	24,6	11	17,5
51-60 ans	4	6,2	15	23,8
61 et plus	1	1,5	0	0
<b>Genre</b>				
Femme	52	80,0	40	63,5
Homme	13	20,0	23	36,5
<b>Expérience</b>				
3 ans et moins	9	13,8	10	14,3
4-7 ans	10	15,4	27	41,3
8-15 ans	27	41,5	11	16,7
16-25 ans	14	21,5	15	22,7
26 ans et plus	5	7,7	10	14,9

Le tableau 9 nous permet de constater que les duos enseignants-TES ne collaborent pas tous ensemble depuis très longtemps. L'étude a permis de savoir que près de 12 % des duos interrogés collaborent depuis moins de 6 mois, 28 % depuis moins d'un an et 33 % depuis 1 an ou 2. Les duos travaillant ensemble depuis 3 à 4 ans correspondent à 12 % de ceux-ci. Enfin, 16 % des duos

collaborent depuis plus de 4 ans. C'est donc dire que 4 duos sur 10 sont formés depuis moins d'un an, et près de 7 duos sur 10 depuis moins de deux ans. Le roulement dans les équipes où les écoles est donc probablement assez important dans l'ensemble des écoles répondantes. Bien que les enseignants et TES collaborent pour répondre aux besoins des élèves, le mode de service diffère selon l'école et les classes. Effectivement, selon l'organisation scolaire, le TES peut être amené à travailler avec un ou deux enseignants qui ont leur classe respective (figure de cas 1), 3 enseignants qui se partagent deux classes (figure de cas 2) ou d'une tout autre façon (figure de cas 3). Par exemple, dans certaines écoles, l'ensemble des TES « sur le plancher » gèrent les problèmes ad hoc survenant en classe. Ainsi, comme il est illustré au tableau 9, les participants à cette étude ont mentionné dans près de 57 % des cas travailler selon la première figure de cas, 11 % selon la seconde et 32 % environ d'une autre manière. En somme, le profil du TES et de l'enseignant ainsi que des écoles participantes quant à leur organisation est relativement varié.

**Tableau 9 : Répartition des duos enseignants-TES en fonction du temps et du type de collaboration**

Collaboration du duo	Duos enseignant-TES	
	N	%
<b>Temps</b>		
Moins de 6 mois	7	11,5
Entre 6 mois et un an	17	27,9
1 à 2 ans	20	32,8
3 à 4 ans	7	11,5
4 ans et plus	10	16,4
<b>Type</b>		
Un ou deux enseignants par classe	35	56,5
Trois enseignants pour deux classes	7	11,3
Autre fonctionnement	20	32,3

Les tableaux 10 et 11 présentent les informations pertinentes concernant les concepts à l'étude, soit la collaboration et l'adaptation sociale des élèves. D'abord, l'indice de collaboration permet d'avoir une idée générale de la perception des TES quant à la qualité de la collaboration avec les enseignants avec lesquels ils travaillent le plus étroitement. L'indice de collaboration a été calculé à partir de la somme de 11 facteurs de collaboration mesurés par le questionnaire tels que suggérés par Mattessich et al. (2001) Puisqu'une échelle de type likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord) est utilisée dans ce questionnaire, l'indice obtenu peut donc être au maximum de 55 points. En moyenne, la somme obtenue à l'indice de collaboration est d'environ 47 sur une possibilité de 55 points. En d'autres mots, si une note moyenne était accordée à la qualité de la collaboration telle que perçue par les TES de l'échantillon, celle-ci serait de 85/100. De façon générale, les indices de collaboration se situent autour de la moyenne. En effet, l'écart type indique une variance autour de la moyenne relativement faible. En somme, les indices de collaboration obtenus indiquent que, dans l'ensemble, les TES ont une perception favorable de la qualité de la collaboration dans leur duo.

Afin de former 3 niveaux de collaboration, les indices de collaboration obtenue pour chaque classe ont été ordonnés en ordre croissant. Les 21 premières classes ont formé le niveau de collaboration faible, les 21 suivantes ont formé le niveau de collaboration moyen, et les dernière 22 classes ont formé le niveau de collaboration fort. Tel que mentionné plus tôt, il était nécessaire d'avoir un nombre similaire de classe par niveau pour réaliser l'analyse de variance. Le tableau 10 permet de constater la variation des moyennes de chacun des indices de collaboration calculés. Ainsi, lorsque le niveau de collaboration est faible, la moyenne varie entre 33 et 45. Lorsque le niveau de collaboration est moyen, l'indice se situe entre 46 et 51 inclusivement et enfin, l'indice se situe entre 51 exclusivement et 55 lorsque le niveau de collaboration est fort. Notons que la variation de la distribution par rapport à la moyenne est somme toute assez faible pour les trois niveaux, l'écart des données par rapport à la moyenne étant légèrement plus élevé dans le premier groupe que dans les deux suivants.

**Tableau 10 : Description des scores de l'indice global de collaboration associés au niveau de collaboration faible, moyen et fort**

Collaboration	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Niveau faible	21	33,33	45,33	40,57	3,47	-0,53	-0,61
Niveau moyen	22	46,00	51,00	48,18	1,77	0,34	-0,33
Niveau fort	21	51,17	55,00	52,94	1,47	0,27	-0,52
Globale	64	33,33	55,00	47,25	5,62	-0,61	-0,43

Les variables de la qualité de l'adaptation sociale des élèves retenues aux fins de cette étude sont présentées au tableau 11. Ces variables ont été calculées à partir de la somme des valeurs moyenne des items pour chacune des dimensions. En général, le climat relationnel entre l'enseignant et les élèves apparaît être meilleur que le climat relationnel entre les élèves d'après la perception des enseignants qui ont répondu à ce questionnaire. En effet, pour les énoncés relatifs à la relation entre les élèves, la moyenne obtenue ne permet pas de juger si les élèves ont de bonnes relations entre eux ou non. Par exemple, à des énoncés tels que « *les élèves s'entraident* », la réponse moyenne se situe entre « plutôt d'accord » et « plutôt en désaccord ». Par ailleurs, la perception des enseignants quant au climat relationnel élèves-enseignant est positive. La réponse moyenne des enseignants se situe entre « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux énoncés associés à la qualité de la relation enseignant-élève, tel que « les élèves et les enseignants ont dû plaisir ensemble ».

De plus, les résultats moyens aux énoncés en lien avec la variable *perte de temps en classe* (« L'enseignant passe plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner ») et la variable *victimisation chez les élèves* (« Les élèves ont peur de se faire ridiculiser, de faire rire d'eux ») se trouvent entre « plutôt d'accord » et « plutôt en désaccord ». Ainsi, en général, les résultats n'indiquent pas que la victimisation des élèves est très présente en classe ou à l'inverse, pratiquement absente, mais bien qu'elle se situe quelque part au milieu. C'est également le cas pour la perte de temps en classe. Enfin, pour la variable *indiscipline perçue*, la majorité des enseignants soulignent que les manifestations d'indiscipline sont survenues *plusieurs fois au cours des deux dernières semaines*.

**Tableau 11 : Description des scores pour les variables évaluant l'adaptation scolaire**

Variables de l'adaptation sociale	<i>M</i>	<i>É.-t.</i>	<i>Skewness</i>	<i>Kurtosis</i>
Victimisation	2,58	0,71	0,03	-0,51
Climat relationnel enseignant-élève	1,80	0,44	0,35	1,14
Perte de temps en classe	2,37	0,75	-0,13	-0,62
Climat relationnel élève-élève	2,44	0,55	0,39	0,18
Indiscipline perçue	3,03	0,45	0,50	0,60

En somme, les données descriptives indiquent qu'il nous est possible de distinguer la qualité de la collaboration selon qu'elle soit faible, moyenne ou élevée selon la perception des TES. Ces données nous indiquent également que la collaboration est plutôt bien perçue par les TES. Par ailleurs, la qualité de l'adaptation sociale des élèves TC, telle que perçue par leurs enseignants, semble relativement bonne malgré des manifestations relativement fréquente d'indiscipline perçue. Il demeure que les données pour chacune de ces variables ne laissent pas présager une situation défavorable de l'adaptation sociale des élèves d'après leurs enseignants.

### 5.3 Analyses principales

Avant de procéder au test de corrélation, dans le but de vérifier si l'adaptation sociale des élèves se distingue selon le niveau de collaboration du duo enseignant-TES, une analyse de variance (ANOVA) a d'abord été effectuée. Plus précisément, cette analyse permet de vérifier si la différence de moyenne pour chacune des cinq variables de l'adaptation sociale diffère selon les trois profils de collaboration créés. Bien que l'échantillon de cette étude soit petit ( $n=64$ ) et que les trois groupes distingués selon les profils de collaboration le soient aussi, l'ANOVA demeure un test suffisamment robuste (Howell, 2008). La prémisse de normalité pour les variables d'adaptation étant satisfaisante (voir tableau 11), il nous est donc permis de procéder à ce test pour lequel la correction de Bonferroni, avec 4 comparaisons a été apportée. Il importe aussi d'observer la prémisse de l'homoscédasticité avant de procéder à l'ANOVA. Le test de Levene démontre pour chacune des variables d'adaptation sociale un  $p > 0,05$ . L'hypothèse nulle de l'égalité des variances n'est donc pas

rejetée. Cela indique que les variances de la distribution des variables à l'étude sont semblables pour les trois niveaux de collaboration (faible, moyen, fort) et qu'il est donc justifié de procéder à l'ANOVA.

L'analyse de variance effectuée indique qu'aucune des moyennes concernant les variables de l'adaptation sociale ne diffère de façon significative selon qu'elles appartiennent au groupe au niveau de collaboration faible, moyen ou fort (voir annexe VI pour un tableau synthèse des résultats de l'ANOVA).

Effectivement, pour la variable illustrant la victimisation  $F(2,61) = 0,274$ ,  $p=0,76$ ,  $\eta^2=,09$  on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle  $p<0,05$  stipulant qu'au moins l'une des moyennes est différente des autres. Les moyennes de la variable *victimisation* ne se distinguent pas significativement selon le niveau de collaboration faible ( $M= 2,49$ ), moyen ( $M= 2,62$ ) et fort ( $M=2,63$ ). Elles diminuent par ailleurs légèrement plus le niveau de collaboration est élevé sans pour autant que cette différence soit significative.

Il en est de même pour la variable *climat relationnel entre l'enseignant et l'élève* où il n'y a pas de différence significatives des moyennes entre les niveaux de collaboration, ( $F(2,61) = 0,58$ ,  $p=0,56$ ,  $\eta^2=,14$ ) bien que les moyennes ( $M= 2,49$  ;  $2,62$  ;  $2,63$ ) augmentent dans le sens inverse de la qualité de la collaboration perçue. Ce qui n'est pas attendu compte tenu que selon notre hypothèse, meilleure est la collaboration, meilleure sera la relation enseignant-élève. Malgré tout, cette différence n'est pas significative.

La variable *perte de temps en classe* présente elle aussi les mêmes résultats non significatifs ( $F(2,61) = 1,59$ ,  $p=0,21$ ,  $\eta^2=,22$ ) indiquant de par les moyennes ( $M= 2,13$  ;  $2,45$  ;  $2,50$ ) que meilleure est la collaboration, moins il y a de perte de temps en classe. La moyenne ne se distingue toutefois pas de façon significative dans l'un ou l'autre de nos trois niveaux de collaboration.

Dans le même ordre d'idées, la variable *climat relationnel entre les élèves* présente des moyennes ( $M= 2,54$  ;  $2,46$  ;  $2,32$ ) différentes dans les trois profils de collaboration, mais aucune ne diffère des autres de façon significative ( $F(2,61) = 0,85$ ,  $p=0,43$ ,  $\eta^2=,09$ ). Il en va de même pour la variable

*indiscipline perçue* ( $F(2,61) = 0,32$ ,  $p=0,968$ ,  $\eta^2=,03$ ) avec des moyennes de 3,02 pour une collaboration faible, 3,05 pour une collaboration moyenne ainsi que 3,01 pour une collaboration forte.

Vu la petitesse des échantillons pour chacun des trois niveaux de collaboration, nous avons également procédé au test de Kruskal- Wallis afin de savoir si les trois distributions se comportent de façon semblable pour chacune de nos variables d'adaptation sociale. Les résultats au test convergent dans le même sens que ceux présentés pour l'analyse de variance. Les variables de *victimisation* ( $\chi^2(2, n= 64) = 0,235$ ,  $p=0,889$ ), du *climat relationnel entre l'enseignant et l'élève* ( $\chi^2(2, n= 64) = 1,938$ ,  $p=0,379$ ), de la *perte de temps en classe* ( $\chi^2(2, n= 64) = 3,194$ ,  $p=0,203$ ), du *climat relationnel entre les élèves* ( $\chi^2(2, n= 64) = 2,178$ ,  $p=0,337$ ) et de *l'indiscipline perçue* ( $\chi^2(2, n= 64) = 0,044$ ,  $p=0,978$ ) présentent des résultats non-significatifs. Étant donné que les probabilités sont inférieures au point significatif ( $p > 0,05$ ) pour l'ensemble des variables pour chacune de ces variables, on en déduit que l'adaptation sociale des élèves ne diffère pas significativement dans les 3 groupes de collaboration que le niveau de collaboration soit fort, moyen ou faible. En somme, l'ANOVA, tout comme le test de Kruskal-Wallis, indiquent que les moyennes aux variables associées à l'adaptation sociale des élèves ne diffèrent pas de façon significative selon la qualité de la collaboration. En d'autres termes, l'adaptation sociale est relativement similaire dans les trois groupes de collaboration.

Enfin, le test de corrélation de Spearman permet de voir s'il y a un lien entre les variables d'adaptation sociale et les trois niveaux de collaboration des duos enseignants-TES. Ce test a été privilégié au test de Pearson parce que les profils de collaboration constituent des catégories ordinales et que nous souhaitons voir s'il y a une différence entre les deux niveaux de collaboration faible et fort. Étant donné le peu de variance pour cet indice, il nous apparaît plus probable de constater une différence en utilisant les niveaux de collaboration qu'en utilisant l'indice global de collaboration. La prémisse de l'égalité des variances a été validée précédemment. Les résultats au tableau 12 sont cohérents avec les résultats des précédents tests. Le test ne nous permet pas d'affirmer qu'il existe une relation significative entre les trois niveaux de collaboration et les variables d'adaptation sociale identifiées dans cette étude. Effectivement, tous les coefficients de corrélation ne sont pas significatifs puisque leur probabilité est supérieure au point significatif de 0,05. Il n'est donc pas possible de confirmer notre hypothèse de recherche selon laquelle une collaboration

efficace entre le TES et l'enseignant, telle que perçue par le TES est reliée positivement à la qualité de l'adaptation en classe des élèves TC, telle que perçue par l'enseignant.

**Tableau 12 : Corrélations de Spearman entre les niveaux de collaboration et les variables mesurant l'adaptation sociale**

Variables de l'adaptation sociale	Niveaux de collaboration $R_s$
Victimisation	,04
Climat relationnel enseignant-élève	-,16
Perte de temps en classe	,20
Climat relationnel élève-élève	-,18
Indiscipline perçue	-,01

\*la corrélation de Spearman est significative au niveau  $p < 0,05$ .

## 5.4 Synthèse des résultats

Les analyses ont permis de constater que la collaboration avec les enseignants est généralement perçue comme satisfaisante selon les TES qui ont participé à cette étude. Par ailleurs, l'indiscipline perçue et le climat relationnel enseignant-élèves sont les variables pour lesquelles la perception des enseignants est la plus tranchée à l'égard de la qualité de l'adaptation sociale de leurs élèves TC. Ils jugent le climat relationnel avec leurs élèves globalement satisfaisant mais, les manifestations d'indiscipline globalement importante dans leur classe, ce qui n'est toutefois pas surprenant puisqu'il s'agit de classes regroupant des élèves qui présentent des difficultés comportementales importantes.

En lien avec l'objectif de recherche, les principales analyses n'ont pas permis de constater des différences significatives de l'adaptation sociale des élèves TC selon la qualité de la collaboration des duos enseignant-TES. Aucun coefficient de corrélation entre les variables mesurées de l'adaptation sociale des élèves et les niveaux de collaboration n'est significatif. Ainsi, l'hypothèse de l'étude a été rejetée suite aux résultats du test de corrélation de Spearman. Les résultats ne permettent donc pas

d'aller plus loin dans les analyses. Des analyses de covariance ont été menées de manière exploratoire mais, elles n'ont amené aucun résultat. Au chapitre suivant, les résultats seront discutés. Il sera question entre autres des limites de l'étude.

## CHAPITRE 6- DISCUSSION

Cette étude s'est intéressée à la problématique de la collaboration en milieu scolaire. L'objectif était de vérifier s'il existe une relation entre la qualité de la collaboration TES-enseignant, telle que perçue par le TES, et l'adaptation sociale des élèves TC, telle que perçue par l'enseignant. En regard à ce questionnaire, l'hypothèse soulevée est qu'il existe effectivement un lien. En effet, les expertises complémentaires du TES et de l'enseignant devraient permettre de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves TC afin de faciliter leur adaptation sociale en classe. Dans la perspective où l'intervention réalisée en cohérence au sein de ce duo est nécessaire, on peut supposer qu'une bonne collaboration l'est également.

Malheureusement, les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude n'ont cependant montré aucun lien significatif entre la collaboration et l'adaptation sociale tel que mentionné. Soit il n'existe en effet aucun lien entre la qualité de la collaboration professionnelle et la qualité de l'adaptation sociale des élèves, malgré une recension des écrits qui tend à suggérer l'inverse, soit des éléments inhérents à notre étude peuvent être soulevés comme des obstacles permettant d'expliquer le rejet de notre hypothèse. C'est donc dans cette optique que nous discuterons dans ce chapitre de ce qui a pu influencer les résultats obtenus. Il sera avant toute chose intéressant de discuter des résultats descriptifs qui nous piste sur la perception de la collaboration au sein du duo enseignant-TES. Dans le cadre de la présente étude, ces derniers indiquent en général avoir une très bonne perception de la collaboration. Est-ce le discours communément rapporté? Un retour sur les écrits scientifiques et professionnels éclairera cette question. Par ailleurs, malgré l'absence des résultats escomptés validant l'hypothèse de recherche, cette étude met en lumière la perception de l'adaptation sociale des élèves de l'enseignant et celle de la collaboration du duo du TES dans le contexte éducatif spécifique qu'est celui des écoles TC. En ce sens, l'étude permet d'éclairer ce milieu scolaire particulier et de soulever de nouveaux questionnements pouvant faire avancer l'état des connaissances quant à la collaboration des acteurs dans le secteur de l'adaptation scolaire. Enfin, les défis de ce genre d'étude et les limites auxquelles nous avons été confrontés seront exposés en détail : la taille et l'hétérogénéité de l'échantillon étant entre autres à considérer.

## **6.1 La collaboration enseignant-TES : l'apparence d'une relation professionnelle de qualité**

Selon la littérature, plusieurs défis sont sous-jacents à la collaboration toutefois, dans le cadre de notre étude, la perception des TES est généralement assez bonne à l'endroit de la collaboration établie avec les enseignants qui travaillent avec eux auprès des élèves TC. Effectivement, l'indice de collaboration des duos de professionnels est en moyenne de 47 sur une possibilité de 55 points, soit un rapport de 85/100. Dans le but de mieux comprendre cet indice, il s'avère intéressant de regarder de plus près la proportion des répondants ayant répondu « En accord » ou « Fortement en accord » aux énoncés du questionnaire sur la collaboration. Pour chaque variable de l'indice de collaboration, cette proportion se situe entre 70 % et 97 % des participants. C'est donc dire qu'une minorité juge être « en désaccord », « fortement en désaccord » ou « neutre » vis-à-vis les énoncés du questionnaire. La variable pour laquelle cette proportion se situe à 70 % est celle concernant le développement clair des rôles et des orientations du duo dans le cadre de son travail. Cette variable est d'ailleurs souvent relevée dans la littérature lorsqu'il est question de difficultés rencontrées dans la collaboration entre les enseignants et les TES. Il semblerait que les rôles soient parfois flous, entre autres en ce qui a trait à la gestion des comportements (Ahlgren, 2010; Carter, O'Rourke, Sisco & Pelsue, 2008; Robbins-Etlen, 2007; Seifert et Messing, 2007; Tardif et Levasseur, 2005b). Pour toutes les autres variables, 80 % et plus des participants se trouvent « en accord » ou « fortement en accord ». Cet éclairage est intéressant puisqu'il illustre la présence de très peu de variance dans les données sur la collaboration ainsi qu'un fort taux de satisfaction de la part des TES. Dans ces circonstances, il n'est donc pas étonnant qu'aucun lien significatif n'ait pu être établi entre la collaboration et l'adaptation sociale dans le cadre de la présente étude. Effectivement, l'écart entre l'indice de collaboration des collaborateurs jugés « faibles » et les collaborateurs jugés « forts » est somme toute assez faible. Les autres études ayant utilisées ce questionnaire ne mentionnent pas avoir constaté cette tendance dans les réponses des participants au questionnaire (Csakovski, 2002; Derose & al., 2004; Greene, 2010; Mason, 2006; Mattessich et al., 2001; Perrault, 2008; Schmaltz, 2010).

À la lumière de ces résultats et voyant que d'autres études ont noté une bonne perception de la qualité de la collaboration entre intervenants scolaires (Devecchi et Rouse, 2010; Jones, Ratcliff, Sheehan et Hunt, 2011), il y a lieu de se demander si la mesure de perception auprès des TES reflète avec fidélité la qualité de la collaboration. Est-ce que la collaboration est réellement bonne dans les duos enseignant-TES ou y a-t-il un problème de mesure voire même de désirabilité sociale? Si c'est le cas, comment peut-on expliquer que la collaboration soit jugée aussi bonne malgré les nombreux défis identifiés dans la littérature notamment, le manque de temps et de ressources de même que la confiance en l'autre (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Robidoux, 2007)? On peut donc se demander si les TES ressentent le besoin de répondre positivement aux questions afin de donner une image plus favorable de la situation ou si l'instrument de mesure utilisé a permis une lecture suffisamment sensible de la situation. Différentes pistes de réflexion seront amenées dans les sections qui suivent pour tenter de comprendre ce qui peut avoir donné lieu à ces données sur la collaboration entre l'enseignant et les TES en classe d'élèves TC.

#### **6.1.1 L'instrument de mesure de la collaboration : suffisamment sensible?**

L'instrument de mesure utilisé pour juger de la collaboration dans cette étude est le *Wilder Collaboration factors inventory* développé par Mattesich et son équipe en 2001. Or, même si celui-ci n'a pas été utilisé dans plusieurs études, les facteurs de la collaboration qui y sont relevés sont communément abordés dans la littérature et utilisés pour des études sur le sujet. Par exemple, Gruernert (2005) a également observé la collaboration dans des écoles afin de la mettre en lien avec le rendement des élèves. Dans son étude, elle a mis de l'avant la variable « mission commune » soulignant l'importance pour les professionnels de poursuivre les mêmes buts. Quant à Robbins-Etlen (2007), il a montré lors d'entrevues auprès d'orthopédagogues l'importance d'avoir des rôles clairement établis. La recherche de Rone (2009) visant à implanter une structure de collaboration a elle aussi évalué des facteurs similaires à ceux de cette étude : confiance en l'autre, habilité à résoudre un conflit, compréhension et participation aux décisions d'équipe, responsabilité de ses engagements ainsi que l'identification de buts et de résultats escomptés spécifiques en lien avec les interventions réalisées par l'équipe. Jones, Ratcliff, Sheehan et Hunt (2011) se sont intéressés à la relation de collaboration entretenue entre l'enseignant et le TES. Ils ont quant à eux relevé l'importance de 1) une compréhension du sens du travail d'équipe et des buts partagés, 2) une

identification des forces et compétences de chacun, 3) des habiletés de communication et de partage d'idées, 4) des attentes similaires dans l'équipe. Le respect et la confiance mutuelle sont aussi nécessaires selon les auteurs. Finalement, dans l'outil de collaboration conçu par Mellin, Bronstein, Anderson-Butcher, Amorose, Ball, et Green (2010) pour mesurer la collaboration interprofessionnelle, les facteurs relevés sont (a) la réflexion sur le processus (b) la flexibilité professionnelle (c) des activités de développement professionnel, and (d) le rôle d'interdépendance.

En somme, plusieurs facteurs mentionnés précédemment se retrouvent dans le modèle proposé par Csakovski (2006) pris en considération comme cadre conceptuel aux fins de cette étude. Cependant, aucun facteur ne porte comme tel sur le rôle d'interdépendance dans le questionnaire de Mattesich et son équipe (2001) que nous avons utilisé. Or, il semble bien que c'est un facteur dont il aurait été intéressant de tenir compte tel que le suggère la définition de la collaboration proposée par plusieurs auteurs (Bronstein, 2002; Mattesich, Murray-Close & Monsey, 2001; Portelance, Borges et Pharand, 2011). Il est aussi possible que l'asymétrie entre les statuts de l'enseignant et du TES dont certains auteurs font mention (Maggin, 2011; Tardif et Levasseur, 2005b) pourrait avoir une incidence sur la perception du TES de l'interdépendance dans son équipe. À cet effet, il faut rappeler le rôle de « secouriste » souvent associé au TES dans son interaction avec l'enseignant qui laisse croire que l'enseignant a certainement besoin du TES lors de situations difficiles associées à la gestion des comportements (Ahlgren, 2011; Maggin, 2011; Tardif et Levasseur, 2005b). De plus, dans son étude portant sur la collaboration en milieu scolaire, Bronstein (2002) note l'importance d'avoir des objectifs orientés vers l'élève. Bien que le questionnaire utilisé dans cette étude insiste sur l'importance d'avoir des buts communs, aucune variable ne porte à proprement dit sur l'orientation autour de l'élève. Cette variable aurait pu être un ajout pertinent au questionnaire. Cela dit, puisque les propriétés sociométriques du questionnaire utilisé sont satisfaisantes et que les facteurs qui y sont relevés sont relatés au travers de plusieurs études, il apparaît que les variables mises de l'avant pour juger de la collaboration dans cette étude demeurent pertinentes et permettent une juste représentation de la collaboration au sein du duo enseignant-TES.

Par ailleurs, l'échelle de type likert à 5 points utilisé dans le questionnaire sur la collaboration aurait pu donner lieu à une rétention des réponses centrales (« neutre ») et aurait pu affecter les résultats dans ce sens (Clasen & Dormody, 1994). Or, cela n'a toutefois pas été le cas, tel que le montrent les

résultats décrits précédemment. De plus, le choix de créer un indice global pour qualifier le niveau de collaboration, comme d'autres l'ont fait (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007), pourrait aussi avoir influencé les résultats obtenus. Cependant, il demeure que la proportion des TES en accord avec les énoncés était très importante pour l'ensemble des items et donc, que cela ne semble pas avoir joué en défaveur de notre stratégie méthodologique. Par contre, tel que mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, certains facteurs proposés dans le modèle de Csakovski (2006) ont été retirés du questionnaire aux fins de notre étude (ressources suffisantes, climat politique favorable, historique de collaboration, leadership) puisqu'ils n'étaient pas suffisamment corrélés aux autres items mesurés et étant donnée leur caractère propre au contexte de l'école (plutôt qu'au duo). Ces facteurs ont toutefois été relevés comme conditions de collaboration dans d'autres études (D'Amour, 1997; D'Amour, Sicotte & Lévy, 1999; McHenry, 2006). Sachant cela, et de façon exploratoire, des analyses corrélationnelles ont été conduites entre ces facteurs que nous avons retirés et les trois niveaux permettant de qualifier la collaboration. Aucun lien significatif n'est toutefois ressorti.

Toujours dans la perspective d'explorer des pistes de réflexion quant à la qualité de la collaboration relevée par le TES, notons que l'outil utilisé permet d'obtenir des données de « perception ». Or les perceptions font appel à différents processus et mécanismes influencés par les expériences, les croyances, les caractéristiques personnelles et les attentes de l'individu (Galand & Vanlede, 2004) et ne sont donc pas nécessairement une mesure objective de la réalité. L'évaluation réalisée ici par les TES quant à la qualité de la collaboration qu'ils entretiennent avec les enseignants avec lesquels ils travaillent chaque jour est donc relative à leurs attentes qui sont elles-mêmes influencées par leurs expériences antérieures. Par exemple, l'énoncé portant sur la communication formelle et informelle au sein du duo ne précise pas un temps précis de la collaboration consacré aux échanges. Ici, les TES ont mentionné être plutôt satisfaits de la communication, mais on ne sait pas quel temps est réellement consacré à celle-ci. Différents auteurs notent d'ailleurs qu'une rencontre formelle de 30 à 40 minutes par semaine serait nécessaire pour collaborer efficacement (French, 2001; Harris, 2012). Or, ici, impossible de savoir si ce temps est effectivement consacré aux échanges tout comme dans d'autres études sur la collaboration qui évaluent généralement une perception de la qualité de la collaboration plutôt que de juger, à partir de critères objectifs, la qualité de la collaboration (Devecchi et Rouse, 2010; Robbins-Etlen, 2007). Gable (2004) note d'ailleurs qu'il existe une différence entre l'intention de collaborer et ce qui arrive effectivement. Il y a donc lieu de se demander ce qu'il en est

réellement de la qualité de la collaboration jugée par les TES. Ainsi, il est évident que ce choix méthodologique a ses limites, il permet tout de même de révéler l'appréciation des TES de la collaboration dans leur équipe. Dans les prochains paragraphes, la perception de la collaboration du TES sera discutée à la lumière de la perception de la collaboration relevée par différents acteurs du milieu scolaire. Il sera également question du contexte spécifique dans lequel collaborent l'enseignant et le TES.

### **6.1.2 La collaboration interprofessionnelle**

Tel que mentionné précédemment, les TES ayant participé à cette étude ont généralement jugé avoir une bonne collaboration dans leur travail avec l'enseignant auprès des élèves TC. Est-ce qu'il y aurait moins d'obstacles à leur collaboration que dans d'autres fonctions? Les jeux de pouvoir, l'éthique de travail, le statut professionnel et les finalités en lien avec la vision du professionnel constituent, selon plusieurs auteurs, les principaux enjeux et obstacles de la collaboration interprofessionnelle (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010; Robidoux, 2007; Tardif et LeVasseur, 2005b). Quelques études se sont intéressées à la perception de la collaboration des enseignants et des TES. Pour certains, les enseignants, comme les TES, ont bien souvent une perception somme toute positive de leur collaboration (Ahlgren, 2010; Devecchi et Rouse, 2010; Maggin, 2011) bien que dans certains cas (Ahlgren, 2010), la définition de la collaboration ne soit pas claire. Malgré la bonne collaboration généralement rapportée par les enseignants et les TES, il semblerait malgré tout que des tensions soient présentes dans ce duo (Tardif et Levasseur, 2005b); que le statut de l'enseignant et du TES soit asymétrique (Maggin, 2011); et que les finalités du TES et de l'enseignant ne soient pas toujours les mêmes (Tardif et Levasseur, 2005b). Par conséquent, il y a lieu de croire que la collaboration demeure perçue positivement par les TES dans cette recherche malgré les possibles enjeux professionnels exposés précédemment.

À ce sujet, il est intéressant de se rappeler que les enseignants perçoivent souvent les TES comme des « secouristes » puisque ceux-ci les déchargent des élèves difficiles (Ahlgren, 2011; Maggin, 2011; Tardif et Levasseur, 2005b). Il s'avère également que bien des enseignants ont un sentiment d'incompétence devant la gestion d'un élève adoptant des comportements inappropriés (Ahlgren, 2010; Maggin, 2011). Peut-on croire que ces éléments contribuent à favoriser le sentiment

d'efficacité personnelle du TES? D'après Goddard, Goddard et Tschannen-Moran (2007), le sentiment d'efficacité est lié à la perception de collaboration. Dans cette perspective, si les TES ont un bon sentiment d'efficacité, il est probable alors que ce dernier affecte leur perception quant à la qualité de la collaboration avec les enseignants avec qui ils travaillent. De plus, ce rôle de « secouriste » qu'il exerce nécessite un minimum de collaboration et de coopération avec l'enseignant puisque celui-ci demeure le principal responsable de l'élève et de sa classe. Par conséquent, se peut-il donc que le TES se sente davantage responsable de la qualité de la collaboration établie dans son équipe? Juge-t-il davantage de son propre travail en jugeant de la collaboration? Il serait intéressant de se pencher sur cette question afin de voir la mesure dans laquelle le TES juge de son travail en portant un jugement sur la collaboration. De plus, dans une recherche ultérieure, une comparaison de la perception du TES et de celle de l'enseignant quant à leur collaboration serait pertinente. Comme nous ne souhaitons pas que les enseignants de notre échantillon jugent à la fois de la collaboration avec les TES et la qualité de l'adaptation sociale de leurs élèves, nous avons fait le choix de demander aux TES de s'exprimer sur la collaboration. Il s'avère également que bien souvent c'est l'enseignant qui est interrogé en premier lieu. Toutefois, il se peut que l'enseignant et le TES n'aient pas la même perception de la collaboration dans leur duo.

Cette étude se distingue d'autres recherches en s'intéressant à la collaboration enseignant-TES, mais aussi puisqu'elle prend place dans des classes accueillant des élèves TC seulement. Cette caractéristique peut également amener des pistes de réflexion quant aux résultats obtenus en lien avec la collaboration. Celles-ci seront discutées dans la section suivante.

### **6.1.3 Collaboration dans les écoles pour élèves TC**

Jusqu'à présent, la possibilité que l'instrument de collaboration utilisé manque de sensibilité a été envisagée, de même que le fait que la perception de la qualité puisse ne pas être le reflet de la réalité objective ou même, que la perception des TES et celle des enseignants puissent ne pas être semblables. Somme toute, puisque le résultat indique qu'ils sont satisfaits, il est fort possible que la perception positive de la collaboration qu'ont les TES à l'égard de la relation de collaboration établie avec les enseignants reflète tout simplement et effectivement les conditions réelles des milieux participants.

Tardif et Levasseur (2005a) notent dans leurs travaux que les professions d'enseignant et de TES ne font pas appel aux mêmes finalités et que cette différence peut conduire à des conflits entre ces deux agents éducatifs. Or, l'enseignant qui est appelé à travailler dans des écoles spécialisées pour les élèves en trouble du comportement est généralement un enseignant ayant suivi une formation en orthopédagogie ou en enseignement en adaptation scolaire. Cet enseignant a donc une bonne connaissance des besoins des élèves TC, des problématiques qui y sont associées et des interventions à privilégier. Il est donc probable qu'un enseignant qui a cette formation et qui accepte de prendre un contrat avec cette clientèle adhère également à des objectifs d'intervention en lien avec l'adaptation sociale de l'élève, plus communément associée au travail du TES (Tardif et Levasseur, 2005a). D'ailleurs, lorsque les enseignants critiquent l'approche privilégiée par les TES, c'est le plus souvent dans le contexte d'études effectuées dans des contextes inclusifs ou dans des écoles régulières (Ahlgren, 2010; Maggin, 2011; Tardif et Levasseur, 2005b). Il serait donc intéressant de vérifier si la collaboration enseignant-TES est meilleure dans les écoles spécialisées que dans les écoles régulières. Dans le même ordre d'idées, Devecchi et Rouse (2010), dans leur étude sur la collaboration des enseignants et des TES ont souligné que ceux-ci arrivaient à collaborer efficacement entre autres parce qu'ils établissent une façon de travailler qui leur est propre, en ajustant les rôles à leur savoir-faire respectif de manière à ne pas défier leur estime professionnelle. Une certaine flexibilité des enseignants et des TES travaillant en classe spéciale pourrait également favoriser une meilleure collaboration. En somme, il demeure positif de constater que la perception des TES de la collaboration avec l'enseignant dans les classes pour élèves TC participants est assez bonne. Il est probable que le contexte d'enseignement spécialisé favorise la collaboration des deux agents d'éducation. Bien que peu de variance dans les résultats soit peu favorable pour l'étude, la recherche permet d'obtenir un mince portrait de la collaboration enseignant-TES dans des écoles TC du grand Montréal.

Cela dit, il convient également de s'attarder aux résultats obtenus à la question de recherche. La prochaine section discute de ces résultats à la lumière d'études comparables et des choix exercés.

## **6.2 Collaboration interprofessionnelle et adaptation sociale en classe: une relation somme toute peu étudiée**

Différentes études se sont penchées sur la collaboration de façon générale, puis aussi de façon plus particulière dans le milieu scolaire en cherchant à vérifier s'il était possible d'établir un lien entre la collaboration des acteurs du milieu et la réussite académique des élèves. Dans la présente étude, nous avons adhéré au concept de réussite scolaire au sens plus large et opté pour poser un regard plus pointu sur l'adaptation sociale des élèves en classe afin de vérifier s'il existe des liens avec la qualité de la collaboration interprofessionnelle. Bien que les résultats n'aient pas permis d'établir un lien significatif avec les variables retenues pour mesurer l'adaptation sociale des élèves TC, l'objectif de l'étude demeure néanmoins intéressant dans la perspective où cette étude se distingue des principales recherches menées jusqu'à maintenant dans le domaine de la réussite scolaire. Pour cette raison, il est difficile de mentionner si nos résultats se différencient d'autres études similaires. À notre connaissance, une seule étude a tenté de vérifier le lien entre la collaboration et l'adaptation sociale des élèves en utilisant des variables de l'adaptation sociale comparables à celles utilisées (victimisation, perte de temps, indiscipline perçue, climat relationnel des élèves entre eux et des enseignants avec les élèves) afin d'observer le comportement des élèves. Cette étude de Viggiani, Reid and Bailey-Dempsey (2002) avait permis d'établir un lien entre la collaboration et le comportement des élèves en classe. Ce résultat porte à croire que le modèle de Janosz est pertinent pour illustrer le lien entre les pratiques de collaboration mises en place et l'adaptation sociale des élèves. Il nous semble donc que ce modèle demeure approprié pour ce domaine d'étude malgré les résultats obtenus.

Ce modèle peut selon nous tout autant s'appliquer pour les études s'étant plutôt intéressées au lien entre la qualité de la collaboration et le rendement des élèves parmi lesquelles quelques-unes ont montré un lien significatif (Bunker, 2008; Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007; Gruernert, 2005; Robbins-Etlen, 2007; Williams, 2011), alors que d'autres n'y sont pas parvenues (Rone, 2009). Le modèle de Janosz illustre effectivement le lien entre les pratiques scolaires mises en place et les problèmes scolaires des élèves parmi lesquels on retrouve les « échecs scolaires » qui sont eux-mêmes associés au rendement scolaire. Les devis de recherche utilisés dans le cadre de ces études

sont variés : quasi-expérimental, corrélational, mixte, etc. Il est par conséquent ardu de dégager un consensus dans les résultats.

Il est par ailleurs intéressant de constater que ces recherches ont toutes été menées dans des écoles primaires régulières et qu'elles portent en majorité sur la collaboration entre les enseignants. Dans notre étude, nous avons mis l'accent sur la collaboration entre l'enseignant et le TES dans un contexte précis d'intervention auprès d'élèves TC au sein d'écoles secondaires spécialisées en majorité. Est-ce que la collaboration se fait aussi bien chez les intervenants du primaire que chez ceux du secondaire? À ce sujet, Gruernert (2005) a relevé dans son étude une meilleure collaboration dans les écoles primaires que dans les *middle school*, ainsi qu'une meilleure collaboration dans les *middle school* que dans les écoles secondaires, et ce, à partir de facteurs de collaboration similaires aux nôtres. Il serait donc intéressant de se pencher davantage sur cette possible différence entre la qualité de la collaboration établie selon les niveaux scolaires.

L'étude réalisée par Viggiani, Reid and Bailey-Dempsey (2002) est celle qui est la plus proche de la nôtre toutefois, ces auteurs ont d'abord implanté un modèle de collaboration entre l'enseignant et le travailleur social associé à la classe dans une école newyorkaise accueillant de nombreux élèves ayant des difficultés de comportement. Lorsque l'équipe a jugé de la qualité de la collaboration établie entre ces professionnels, c'est donc avec des connaissances plus justes et des attentes plus claires de ce qui constitue une bonne collaboration qu'elle a pu le faire. De plus, l'enseignant a également eu à juger du comportement de chaque élève, plutôt que d'offrir une vision d'ensemble du groupe, comme c'est le cas dans la stratégie retenue pour la présente étude. Ainsi, il aurait pu être pertinent de demander aux enseignants de juger de l'adaptation de chacun de leurs élèves individuellement. Par conséquent, des liens auraient peut-être pu émerger pour certains élèves. Cependant, ce choix méthodologique représente une lourde tâche pour les enseignants participants à la recherche et, au final, aurait pu conduire à des résultats similaires dans la mesure où une moyenne des évaluations pour les élèves de la classe aurait également été effectuée. Il demeure que ce choix ait pu affecter les résultats. Parallèlement, puisque la classe spécialisée accueille uniquement des élèves TC, il n'y a pas lieu, comme dans une classe régulière, de distinguer les élèves TC des autres. Effectivement, dans ce contexte, il est attendu du TES qu'il intervienne davantage auprès de l'ensemble des élèves dans le cadre de son travail. Ainsi, vu les qualités sociométriques du questionnaire utilisé pour juger de

l'adaptation sociale et le contexte scolaire, le choix de prendre le pouls de la classe plutôt que de chacun des élèves s'avère encore le plus approprié à nos yeux. De plus, vu les résultats de la recherche de Viggiani, Reid and Bailey-Dempsey (2002), il est aussi pertinent de se demander si le fait d'apprendre aux intervenants à bien collaborer peut les amener à poser un jugement plus objectif, voire plus sévère quant à la qualité de la collaboration, puisqu'en principe il est alors basé sur des attentes plus claires. Si c'est le cas, cela aurait pu avoir une incidence sur la validation de l'hypothèse de recherche. Par exemple, on peut se demander si, lorsqu'il est demandé aux TES d'évaluer un facteur tel que le partage d'objectifs au sein du duo, ils avaient eux-mêmes pris le temps de considérer quels sont ces objectifs avant toute chose. Ainsi, on peut penser que le fait de proposer une structure de collaboration puisse rendre les intervenants plus conscients de leur démarche et contribuer à valider leur évaluation.

Dans le même ordre d'idées, la recherche de Bunker (2008) a également implanté une structure de collaboration dans une école afin de vérifier si cette dernière favorisait le rendement des élèves. Comme c'était le cas dans notre analyse, trois groupes ont été distingués selon la qualité de la collaboration (niveaux de collaboration fort, moyen et faible) et une différence significative a été établie entre les collaborateurs faibles et forts quant au rendement des élèves en classe. Toutefois, dans une autre étude ayant aussi mis en place une structure de collaboration entre les enseignants (Rone, 2009), aucun lien entre la collaboration et le rendement n'a cependant pu être établi. Enfin, Jones, Ratcliff, Sheehan et Hunt (2011) ont aussi mentionné au terme de leur étude, spécifique au contexte de la collaboration enseignant-TES, qu'il était nécessaire que ces derniers reçoivent une formation sur la collaboration, qui est d'ailleurs souvent absente dans leur formation professionnelle. Il semble donc que la mise en place d'une structure de collaboration contribue peut-être à identifier un lien entre la collaboration et l'adaptation des élèves et que cette avenue mérite d'être explorée davantage dans de futures recherches.

Finalement, il aurait également pu être pertinent d'évaluer l'adaptation sociale au fil du temps si une structure de collaboration avait été implantée. Effectivement, d'après Vescio, Ross et Adams (2008), les études qui utilisent un test pour juger du rendement des élèves en lien avec les communautés d'apprentissage pratique à l'école échouent à rendre compte du progrès des élèves et devraient plutôt observer leurs travaux au fil du temps. Dans cet ordre d'idée, il serait également intéressant

d'observer comment s'exerce la collaboration entre les professionnels, ainsi que les manifestations comportementales des élèves rendant compte de leur adaptation sociale, et ce, au fil du temps, dans le cadre d'une démarche de renforcement de la collaboration entre l'enseignant et le TES.

### **6.3 Limites et apports de l'étude**

Les résultats de cette étude ne permettent pas d'affirmer la présence d'un lien significatif entre la collaboration enseignant-TES telle que perçue par le TES et l'adaptation sociale des élèves TC, telle que perçue par l'enseignant. Il demeure que, à notre avis, la problématique soulevée et le cadre conceptuel retenu dans le cadre de cette étude sont néanmoins pertinents pour comprendre la relation pouvant exister entre la qualité de la collaboration interprofessionnelle entre l'enseignant et le TES et son incidence éventuelle sur l'adaptation sociale des élèves auprès desquels ils interviennent en classe et dans l'école. Certes, cette étude n'a pas permis de le confirmer et sans doute que des limites dans la démarche adoptée peuvent ici être soulevées pour expliquer ces résultats non significatifs. Ces limites sont par ailleurs perceptibles sur les plans méthodologique et conceptuel. Les résultats de cette étude doivent donc être considérés en tenant compte de ces limites.

Premièrement, la méthode privilégiée pour cette étude peut donner lieu à un biais de désirabilité sociale puisque les répondants sont amenés à juger de leur propre travail et qu'ils pourraient donc ne pas être confortables de présenter un portrait défavorable de leur situation. Effectivement, l'enseignant est amené à juger du bon fonctionnement de sa classe, tandis que le TES doit juger de sa collaboration avec l'enseignant. Par conséquent, les enseignants et les TES pourraient répondre aux questionnaires en voulant embellir leur réalité. Ainsi, il se pourrait que l'adaptation des élèves en classe ou la collaboration de l'équipe soit mieux évaluée qu'elle ne l'est en réalité. De plus, tel qu'introduit précédemment, le choix de demander à un seul membre du duo de juger de l'adaptation ou de la collaboration ne permet pas de trianguler les données en observant par exemple si les discours concordent. Nous obtenons plutôt une perception unique d'une réalité commune aux deux intervenants. Ce choix de méthode limite donc la validité externe quant à la qualité de la collaboration et de l'adaptation sociale des élèves.

Deuxièmement, une autre des limites de cette étude concerne l'échantillon relativement petit, mais aussi très hétérogène. Effectivement, chacun des trois niveaux de collaboration distingués présentait une vingtaine de classes, ce qui est relativement peu pour conduire des analyses statistiques. De plus, la structure et la clientèle des écoles et des classes accueillant des élèves TC sont fort variées. Effectivement, le type de collaboration varie d'une classe à l'autre ainsi que d'une école à l'autre. De plus, les classes pour lesquelles les enseignants ont dû juger de l'adaptation sociale de leurs élèves sont différentes à plusieurs égards : niveau scolaire des élèves, âge des élèves, nombre d'élèves par classe. Cela dit, les élèves ont bien une caractéristique commune de se trouver dans des classes spécialisées pour les élèves TC et de bénéficier du service d'un TES. En ce qui a trait à l'adaptation sociale des élèves, de nombreux facteurs n'ont pas été considérés et pourraient avoir leur incidence sur les comportements en classe : l'enseignement des habiletés sociales, des stratégies de résolution de problème ou de gestion de la colère par exemple. Dans le même ordre d'idées, il est plausible que des facteurs tels que l'ancienneté ou l'expérience de l'enseignant puissent également avoir une incidence sur les résultats. D'ailleurs, McHenry (2006) et Marcel (2007) suggèrent de considérer des facteurs tels que les années d'expérience des collaborateurs et leur âge puisqu'ils peuvent influencer la collaboration. Bien que ces facteurs aient été relevés dans les questionnaires, ils n'ont pas été utilisés pour les principales analyses en raison de la taille de l'échantillon.

Troisièmement, en lien avec la collecte de données, il se peut que les conditions dans lesquelles les membres du duo ont eu à répondre au questionnaire n'étaient pas optimales, supposant par exemple que les TES aient été à proximité des enseignants lorsque le temps fut venu de répondre à leur questionnaire. De plus, le questionnaire sur la collaboration est organisé de manière à ce que les TES soient en mesure de répondre pour deux duos. Ainsi, il est possible que ceux-ci aient été amenés inconsciemment à comparer la collaboration de deux de leurs duos en répondant au questionnaire, et ce, dû à la forme de ce dernier.

En somme, le potentiel biais de désirabilité, la taille de l'échantillon et les conditions pour la collecte de données peuvent constituer des limites à cette étude. De plus, tel que discuté dans les sous-sections précédentes en lien avec l'opérationnalisation des variables, les attentes et perceptions ainsi que le choix des facteurs constituent également des limites envisageables à l'étude. Celle-ci demeure pertinente dans la mesure où elle porte sur une problématique éclairée par la littérature, celle de la

collaboration en milieu scolaire, et qu'elle a l'originalité de s'intéresser à l'adaptation sociale des élèves TC.

Cette recherche a permis de poser un regard sur la qualité de la collaboration enseignant-TES dans le milieu spécialisé des classes pour élève TC. Il a également été pertinent d'interroger les TES qui sont parfois mis de côté dans les études sur la collaboration où la perception de l'enseignant est privilégiée. Les résultats portent d'ailleurs à croire que la collaboration du duo enseignant-TES est plutôt bonne. Si ce résultat tend à être répété dans d'autres études, les facteurs en lien avec ce milieu faisant en sorte que cette collaboration est efficace devraient être explorés. Des études pourraient à présent évaluer la portée de la mise en place d'une structure de collaboration dans ces écoles. De plus, la collaboration de ces agents dans milieu pour élèves TC pourraient être approfondis par exemple, par le biais d'entrevues qui permettraient de mieux cerner sous quels aspects la collaboration est estimée satisfaisante. Par ailleurs, il serait évidemment favorable de conduire des études sur les élèves TC sur une plus grande population afin de mettre en évidence certains facteurs spécifiques à la collaboration et aux caractéristiques de ces élèves ou de comparer les duos des écoles régulières et spéciales.

## CONCLUSION

La popularité de la collaboration comme toile de fond du travail de nombreux professionnels ne risque pas de s'estomper au cours des prochaines années. En éducation, au Québec, le MELS incite les acteurs œuvrant dans les écoles à collaborer. Mais comment? Et dans le but de retirer quels avantages? De telles questions ont animé les recherches et discussions sur le sujet. Les caractéristiques de la collaboration en milieu scolaire, la qualité de celle-ci et le lien entre la collaboration et la performance des élèves ont été explorés dans les écrits scientifiques. Bien souvent, ce sont les écoles primaires qui ont été le berceau de ces études et la collaboration des enseignants, le sujet d'intérêt.

Bien que cette étude n'ait pas établi de lien significatif entre la collaboration enseignant-TES et l'adaptation sociale des élèves TC, elle a soulevé l'importance cruciale de la collaboration de deux acteurs intervenant auprès d'une clientèle d'élèves en grande difficulté d'adaptation. L'étude a aussi éclairé le fait que la qualité de la collaboration avec l'enseignant est très bien perçue par la grande majorité des TES participants des milieux scolaires pour élèves TC. D'après nos données, il semble donc que la qualité de la collaboration de l'enseignant et du TES soit bonne dans les écoles œuvrant auprès de la clientèle d'élèves en trouble du comportement. Toutefois, il est possible que cette perception de la qualité soit moins positive dans d'autres types d'école et dans d'autres contextes de collaboration enseignant-TES ce qui pourrait avoir une incidence sur l'adaptation sociale de leurs élèves. Dans cette perspective, il demeure important de s'intéresser au lien entre la qualité de la collaboration interprofessionnelle et son incidence sur l'adaptation en classe des élèves afin de tenter d'améliorer la collaboration dans les milieux où celle-ci pourrait être problématique. À ce sujet, l'identification des écoles où la qualité de la collaboration est le mieux perçue permettrait de mettre en exergue ce qui les distingue des autres écoles sur le plan de la structure, de la mission et de l'organisation scolaire. Par exemple, il serait pertinent de regarder si la qualité de la collaboration enseignant-TES en milieu scolaire inclusif est similaire à celle en milieu scolaire spécialisé.

Le climat politique actuel et les coupures budgétaires en éducation laissent présager une présence plus importante des élèves en difficulté en classe régulière ainsi qu'une diminution de certains intervenants scolaires. Dès lors, qu'en sera-t-il de la qualité de la collaboration des acteurs sur place? Sera-t-elle liée à l'adaptation scolaire et sociale des élèves en difficulté en classe? Ultimement, il importe que l'école puisse connaître les caractéristiques d'une collaboration efficiente, mais

également les types de structures scolaires qui donnent lieu à une meilleure collaboration. La collaboration permet de catalyser les compétences de chacun des intervenants scolaires. Dans un contexte où les ressources humaines sont limitées, la collaboration se doit d'être de qualité dans les écoles.

# BIBLIOGRAPHIE

- Ahlgren, K. L. (2010). *Perceptions of general and special educators and paraprofessionals on educational setting for student with emotional disturbance* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest. (AAT 3166082)
- Babbie, E. R. (2005). *The basics of social research*. New York, NY : Thomson Wadsworth
- Beaumont, C., Lavoie J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Repéré à [https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide\\_pratiques\\_collaboratives.pdf](https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf)
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The Ecology of Developmental Processes. Dans Damon, W. & Erner, R.M. (dir.), *Handbook of Child development theoretical* (6e Ed., Vol.1, p. 993-1023). New York : Wiley.
- Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research*, 26 (2), 113-126.
- Bunker, J.V. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform*. (Thèse de doctorat). Accessible par la base de donnée ProQuest. (AAT 3297571).
- Carter, E. O'Rourke,L.,Sisco, L.G. & Pelsue, D. (2008). Knowledge, Responsibilities, and Training Needs of Paraprofessionals in Elementary and Secondary schools, *Remedial and Special Education* 30: 344
- Chauvière, M., Fablet, D. (2001). L'instituteur et éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération difficile. *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, 71-85.

Chopra, R., Sandoval-Lucero, E., Aragon L., Bernal, C., Berg De Balderas, H. & Carrol, D. (2004). The Paraprofessional Role of Connector. *Remedial and Special Education*; 25, 4; ProQuest Psychology Journals pg. 219

Clasen, D.L. & Dormody, T.J.(1994). Analyzing Data Measured by Individual Likert-Type Items. *Journal of Agricultural Education*, 35:4, 31-35

Conoley, J.C. & Conoley, C. (2010). Why Does Collaboration Work? Linking Positive Psychology and Collaboration, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:1, 75-82

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). Les services complémentaires à l'enseignant : des responsabilités à consolider. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/svcs-com.pdf>

Cook, L. & M. Friend (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:1, 1-8

Csakovski, J.M. (2006). Success factors in higher education collaborations:A collaboration success measurement model (Thèse de doctorat inédite). Capella University.

D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. Thèse de doctorat Montréal : Université de Montréal.

D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J. F., Martin-Rodriguez, L. S., & Pineault, R. (2008). A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. *BMC Health Serv Res*, 8, 188. doi : 10.1186/1472-6963-8-188

D'Amour, D., Sicotte, C., & Levy, R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences Sociales et Sante*, 17 (3), 68-94.

- Derose, K. P., Beatty, A., & Jackson, C. A. (2004). *Evaluation of community voices of Miami: Affecting health policy for the uninsured*. Santa Monica, CA : RAND Corporation. Retrieved from [http://www.rand.org/pubs/technical\\_reports/](http://www.rand.org/pubs/technical_reports/)
- Devecchi, C. et Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *British journal of learning support*, 25, 91-99
- Foley, R.M. (2012). Collaboration Activities and Competencies of Special Educators Serving Students with Behavior Disorders. *Special Services in the Schools*. Repéré à [http://dx.doi.org/10.1300/J008v08n02\\_05](http://dx.doi.org/10.1300/J008v08n02_05)
- Fortin, M.-F. (2010). « Chapitre 2 : Les paradigmes sous-jacents aux méthodes quantitatives et qualitatives », dans *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation, p. 24-37.
- French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education*, 35, 41–53.
- Gable , R. , Mostert, M. & Tonelson, S.W. (2004) Assessing Professional Collaboration in Schools: Knowing What Works. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 48:3, 4-8
- Galand, B., Vanlede M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir? *Savoirs* (5), 91-116, DOI: 10.3917/savo.hs01.0091
- Goddard, R.D. , Goddard, Y. & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877–896

- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3<sup>e</sup> ed.) Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gray, B. & Wood, D.J. (1991). Collaborative Alliances: Moving from Practice to Theory. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 27(1), 3-22. doi: 10.1177/0021886391271001
- Greene, C. (2010). *A case study of interagency collaboration as reported by the PREP advisory committee* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest database. (UMI Number: 3397633).
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55. doi: 10.1177/019263650508964504
- Harris, C.R. (2012). *The Perceptual Difference in Roles and Responsibilities of Special Education Paraprofessionals Education*. États-Unis: Faculty of Lindenwood University.
- Howell, D. C., Yzerbyt, V., & Bestgen, Y. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck. BF 39 H6914 2008
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Montréal : Université de Montréal. 174 pages.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 285-306.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P.C., Cartier, S.C., Chouinard, R., Fallu, J.-S. & Desbiens, N. (2010). Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II - Les effets de la Stratégie. Montréal. Rapport de recherche. Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

- Jones, C.R., Ratcliff, N.J., Sheehan, H. & Hunt, G. H. (2011). An Analysis of Teachers' and Paraeducators' Roles and Responsibilities with Implications for Professional Development. *Early Childhood Educ Journal*, 40(19), 24.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). Introduction à la recherche en éducation (3<sup>e</sup> éd.) Sherbrooke : Éditions du CRP
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines, 2e édition*. Montréal: Beauchemin.
- Legendre, R. (1993). Adaptation. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition, p. 20-22). Montréal/Paris : Guérin/ESKA.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*. Montreal (Qc.) : Guérin.
- Leppänen, J. & Hietanen, K. (2001). *Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys*. *Scandinavian Journal of Psychology*, p. 429-435.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignement et nouvelle regulation de l'éducation. *Recherche et formation*, no.35, p. 91-116.
- Maggin, D.M., Wehby, J.H., Moore-Partin, T., Robertson, R. & Olivier, R.M. (2009). Supervising Paraeducators in Classrooms for Children With Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, p.1-8
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* , n° 42, p.2-35
- Marcel, J-F. & Al. (2007). Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. Dans Marcel, J-F. *et al.* (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer*. De Boeck Supérieur. « Perspectives en éducation et formation » p. 7-17.

- Mason, V. J. (2006). *The benefits of partnering with the University of Missouri telecenter network*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest database. (AAT: 3284788).
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école; prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mattessich, P. W. & Monsey, B. R. (1992). *Collaboration: What makes it work*. St. Paul, MN: Amherst H. Wilder Foundation.
- Mattessich, P. W., Murray-Close, M., & Monsey, B. R. (2001). *Collaboration: what makes it work* (2nd ed.). Nashville, TN: Fieldstone Alliance.
- Mattessich, P. (2005). Collaboration: What Makes it work. Repéré à <http://www.orau.gov/hsc/hdspinstitute/2005/PlenarySessions/CollaborationPlenarySlidesSept2005fordisplay.pdf>
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P., et Verloop, N. (2010) Teacher learning and collaboration in innovative teams, *Cambridge Journal of Education*, 40(2),61-181, doi: 10.1080/0305764X.2010.48125
- McHenry, A.H. (2009). *The relationship between leadership behaviors, teacher collaboration, and student achievement* (Thèse de doctorat). Accessible par la base de données ProQuest. (AAT: 3396128)
- Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A., & Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *J Interprof Care*, 24(5), 514-523. doi: 10.3109/13561821003624622
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, p. 112-117.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992). École et comportement, Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention. Québec : Ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). Une école adaptée pour tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite. Québec : Ministère de l'Éducation.

Mongeau, P. (2008). Réaliser son mémoire ou sa thèse. Québec : PUQ

Nugent, S.L. (2011). *Building and Leading a Culture of Collaboration: An Analysis of the Influence of a Company's Social Networking Tools on Employee Collaboration* (Thèse de doctorat inédite). Pepperdine University

Parrila, R. K. , Xin M., Fleming, D. & Rinaldi, C. (2002). *Développement des compétences prosociales* (Rapport no. SP-550-12-02F). Gatineau, Québec : Développement des ressources humaines Canada, Centre des publications.

Perrault, E. (2008). *Community-university interorganizational collaboration: A case study of the important factors for success* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest database. (ISBN: 978-0-494-51204-3/AAT NR51204).

Poirier, C. (2001). *L'estime de soi et l'adaptation scolaire d'élèves au début du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

Portelance, L. Borges, C. & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation : dimensions, pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec

- Portelance, L. & Lessard, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise; Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolementrealaise/pdf/Soutienelevesrisques.pdf>
- Powdrill, L.A. (2004). *Relations Between Children's Social Status and Self-Perceptions of Both Academic and Social Competence* (Mémoire de maîtrise inédit). University of Texas at Austin. Repéré à <http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/1390?show=full>
- Réseau de collaboration sur les pratiques interprofessionnelles en santé et services sociaux (2010). *Collaboration interprofessionnelle en santé et services sociaux définition des concepts et des compétences*. Repéré à [www.rcpi.ulaval.ca/fileadmin/.../RCPI\\_2010-08\\_PPT\\_Intro\\_CIP.pdf](http://www.rcpi.ulaval.ca/fileadmin/.../RCPI_2010-08_PPT_Intro_CIP.pdf)
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence : collaboration interprofessionnel*. Repéré à [www.usherbrooke.ca/ecole-en.../cadre-reference-collaboration.pdf](http://www.usherbrooke.ca/ecole-en.../cadre-reference-collaboration.pdf)
- Robbins-Etlen, C.A. (2007). *The Perception of Special and General Education Teachers of Inclusion of Students with Emotional and Behavioral Disorders (EBD) as it relates to "Collaboration" and "Student-Teacher" Relationships* (Thèse de doctorat). Accessible par la base de donnée ProQuest. (AAT : 3348202)
- Rone, B.C. (2009). *The Impact of the Data Team Structure on Collaborative Teams and Student Achievement* (Thèse de doctorat inédite). Lindenwood University.
- Rubin, D., B. & N. ,Schenker (1986). *Multiple Imputation for Interval Estimation from Simple Random Samples with Ignorable Nonresponse*. Journal of the American Statistical Association 81: 366-374.
- Santé Canada. (2004). *Interdisciplinary Education For Collaborative, Patient-Centred Practice*. Repéré à [http://www.ferasi.umontreal.ca/eng/07\\_info/IECPCP\\_Final\\_Report.pdf](http://www.ferasi.umontreal.ca/eng/07_info/IECPCP_Final_Report.pdf)

- Schmaltz, S. K. (2010). *A case study of organizational collaboration in an institution of higher education*. (Doctoral dissertation). Accessible par la base de donnée ProQuest. (AAT: 3451470).
- Schwanen, C. (2008). *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal. Repéré à [www.archipel.uqam.ca/1578/1/M10381.pdf](http://www.archipel.uqam.ca/1578/1/M10381.pdf)
- Seifert, A.M & Messin, K. (2007). Soutien aux jeunes ou gestion de crises ? Influence de facteurs environnementaux sur le travail des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée. L'invisible qui fait mal, Fédération du personnel de soutien scolaire, Université du Québec à Montréal.
- Smith, J. (2012). *Motivation scolaire et adaptation psychosociale d'élèves du secondaire scolarisés en classe de prolongation de cycle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal. Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/8892/4/Smith\\_Jonathan\\_2012\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/8892/4/Smith_Jonathan_2012_memoire.pdf)
- Tardif, M., LeVasseur, L. (2005a). « L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail » *Recherches sociographiques*, vol. 46, n° 1, 2005, p. 97-118.
- Tardif, M, LeVasseur, L. (2005b). « Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec » *Éducation et Sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, Paris, Institut national de recherche, De Boeck, no.15, 1, p. 169-188
- Townsend, A., & Shelley, K. (2008). Validating an instrument for assessing workforce collaboration. *Community College Journal of Research and Practice*, 32: 101-112.  
doi:10.1080/10668920701707813

- Van Garderen, Delinda, Stormont, Melissa, & Goel, Nidhi. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497. doi: 10.1002/pits.21610
- Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91
- Viggiani, P.A., J. Reid, W. and Bailey-Dempsey, C. (2002). Social Worker-Teacher Collaboration in the Classroom: Help for Elementary Students at Risk of Failure. *Research on Social Work Practice*, 12: 604, doi: 10.1177/1049731502012005002
- Wentzel, K.R. (2003). School Adjustment. Dans Reynolds, M. & E. Miller (dir.), *Handbook of psychology Educational psychology* (Vol.7, p. 235-252). New Jersey: Weiner.
- West, M. A., Borril, C. S., & Unsworth, K. L. (1998). Team effectiveness in organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13, 1-48.
- Williams, D.J. ( 2011). *The impact of professional learning communities on urban teacher and their students' reading and math achievement* (Thèse de doctorat). Retrieved from ProQuest database. (AAT 34183144)
- Ziff, M.A., Willard, N., Harper, G.W., Bangi, A.K., Johnson, J., & Ellen, J.M. (2010). *Connect to Protect*® researcher-community partnerships: Assessing change in successful collaboration factors over time. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 1(1), 32–39. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC29982>

# LISTE DES ANNEXES

Annexe I : Lettre de présentation

Annexe II : Formulaire de consentement

Annexe III : Questionnaire sur la collaboration interprofessionnelle

Annexe IV: Questionnaire sur l'environnement socioéducatif

Annexe V: Sous-échelles des questionnaires et items

Annexe VI : ANOVA

**Annexe I : Lettre de présentation**

Jeudi 16 janvier 2014

**Objet : Projet de recherche sur la collaboration enseignant -technicien en éducation spécialisée en adaptation scolaire**

Madame, Monsieur,

Je me nomme Ariane Lussier et je suis étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal sous la direction de la professeure Nadia Desbiens. J'ai complété mon baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire au cours des dernières années, lequel m'a amenée à travailler auprès d'élèves ayant des troubles du comportement. Ce milieu m'ayant tout particulièrement intéressée, je mène aujourd'hui une étude sur la collaboration interprofessionnelle et l'adaptation en classe des élèves ayant un trouble du comportement. Bien que plusieurs études se soient penchées sur la collaboration en milieu scolaire, peu d'entre elles s'intéressent spécifiquement à la dyade enseignant/technicien en éducation spécialisée, alors que ces derniers sont interpellés à intervenir auprès des élèves en trouble du comportement.

C'est dans cette perspective que je sollicite votre collaboration. Votre école accueille une clientèle d'élèves ayant des troubles du comportement et on compte des TES au sein de votre équipe. Je souhaiterais donc pouvoir être invitée à présenter mon projet aux membres de votre équipe-école susceptibles de participer à ce projet. À cet égard, je communiquerai avec vous dans quelques jours afin de discuter de cette possibilité de vive voix avec vous. Je vous remercie de votre attention et vous prie d'accepter l'expression de mes salutations distinguées.

Ariane Lussier  
Candidate à la maîtrise en éducation  
Sous la direction de Nadia Desbiens, professeure titulaire  
Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Université de Montréal

**Annexe II : Formulaires de consentement**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – version enseignant**  
**PROJET SUR LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE EN ADAPTATION**  
**SCOLAIRE**

**Étudiante chercheure :** Ariane Lussier, étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Nadia Desbiens, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  
Chercheure, Institut Universitaire-Centre jeunesse de Québec

Ce projet de recherche s'intéresse au travail de collaboration entre l'enseignant et le technicien en éducation spécialisée œuvrant auprès d'élèves ayant des troubles du comportement. Les résultats de cette recherche permettront de faire avancer l'état des connaissances en matière de collaboration, et tout spécifiquement en adaptation scolaire.

**Ce que ça implique pour vous**

Dans le cadre de ce projet de recherche, vous serez invités, une seule fois, à remplir un questionnaire sur la perception que vous avez de votre collaboration enseignant- technicien en éducation spécialisée (TES). Vous pourrez remplir le questionnaire à l'école au moment opportun pour vous. Vous aurez une semaine pour compléter et remettre le questionnaire au secrétariat. Ce dernier ne devrait pas vous prendre plus de 20 minutes à remplir. Les questions portent de façon générale sur la communication, les objectifs, les ressources et le climat au sein d'une équipe enseignant-TES.

**Avantages et inconvénients**

Votre participation au projet permettra de faire avancer l'état des connaissances sur la collaboration en milieu scolaire et plus précisément en adaptation scolaire. L'étude pourrait soulever des questionnements sur la collaboration enseignant-TES et ainsi susciter des échanges constructifs au sein de l'équipe école. Par ailleurs, la participation à l'étude pourrait amener les participants à réaliser que leur perception de la collaboration ou de l'adaptation en classe est mauvaise.

### **Confidentialité**

Les renseignements que vous fournirez resteront confidentiels. Chaque participant se verra attribuer un code d'identification pour la recherche et seule la chercheuse principale aura accès aux informations personnelles recueillies dans le cadre de cette étude.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels ainsi que les données confidentielles seront détruits 7 ans après la fin du projet. Enfin, les résultats de l'étude pourront vous être transmis par le biais de votre direction.

### **Droit de retrait**

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'évaluation du projet sur la collaboration, vous pouvez communiquer avec la chercheuse en vous référant aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Dans ce cas, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

### **VOTRE CONSENTEMENT EST IMPORTANT**

Cependant, vous avez le choix d'accepter ou non de participer à cette évaluation. Dans un tel cas, vous ne subirez aucun préjudice. Veuillez SVP compléter le formulaire de consentement et le retourner à l'école avant le \_\_\_\_\_

Si vous avez des questions concernant l'étude qui sera menée, n'hésitez pas à joindre Ariane Lussier, étudiante chercheuse ou vous adresser à la directrice de recherche madame Nadia Desbiens de l'Université de Montréal.

Vous pouvez communiquer avec le Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal pour faire part d'un incident, formuler toute plainte ou commentaire relatifs à votre participation à cette recherche. L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP) par courriel ou par téléphone.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

---

Nom

Direction

École

#### **CONSENTEMENT**

**Nom du participant :** \_\_\_\_\_

**Nom en lettres moulées**

**J'accepte de remplir un questionnaire sur la situation de mes élèves.**

**Je refuse de remplir un questionnaire sur la situation de mes élèves.**

**Signature du participant :** \_\_\_\_\_

**Date :** \_\_\_\_\_

Retourner cette partie avant le \_\_\_\_\_

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – version TES**  
**PROJET SUR LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE EN ADAPTATION**  
**SCOLAIRE**

**Étudiante chercheure :** Ariane Lussier, étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

**Directrice de recherche :** Nadia Desbiens, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  
Chercheure, Institut Universitaire-Centre jeunesse de Québec

Ce projet de recherche s'intéresse au travail de collaboration entre l'enseignant et le technicien en éducation spécialisée œuvrant auprès d'élèves ayant des troubles du comportement. Les résultats de cette recherche permettront de faire avancer l'état des connaissances en matière de collaboration, et tout spécifiquement en adaptation scolaire.

**Ce que ça implique pour vous**

Dans le cadre de ce projet de recherche, vous serez invités, une seule fois, à remplir un questionnaire sur la perception que vous avez de votre collaboration enseignant- technicien en éducation spécialisée (TES). Vous pourrez remplir le questionnaire à l'école au moment opportun pour vous. Vous aurez une semaine pour compléter et remettre le questionnaire au secrétariat. Ce dernier ne devrait pas vous prendre plus de 20 minutes à remplir. Les questions portent de façon générale sur la communication, les objectifs, les ressources et le climat au sein d'une équipe enseignant-TES.

**Avantages et inconvénients**

Votre participation au projet permettra de faire avancer l'état des connaissances sur la collaboration en milieu scolaire et plus précisément en adaptation scolaire. L'étude pourrait soulever des questionnements sur la collaboration enseignant-TES et ainsi susciter des échanges constructifs au sein de l'équipe école. Par ailleurs, la participation à l'étude pourrait amener les participants à réaliser que leur perception de la collaboration ou de l'adaptation en classe est mauvaise.

### **Confidentialité**

Les renseignements que vous fournirez resteront confidentiels. Chaque participant se verra attribuer un code d'identification pour la recherche et seule la chercheuse principale aura accès aux informations personnelles recueillies dans le cadre de cette étude.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels ainsi que les données confidentielles seront détruits 7 ans après la fin du projet. Enfin, les résultats de l'étude pourront vous être transmis par le biais de votre direction.

### **Droit de retrait**

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'évaluation du projet sur la collaboration, vous pouvez communiquer avec la chercheuse en vous référant aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. Dans ce cas, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

### **VOTRE CONSENTEMENT EST IMPORTANT**

Cependant, vous avez le choix d'accepter ou non de participer à cette évaluation. Dans un tel cas, vous ne subirez aucun préjudice. Veuillez SVP compléter le formulaire de consentement et le retourner à l'école avant le \_\_\_\_\_

Si vous avez des questions concernant l'étude qui sera menée, n'hésitez pas à joindre Ariane Lussier, étudiante chercheuse, ou vous adresser à la directrice de recherche madame Nadia Desbiens de l'Université de Montréal.

Vous pouvez communiquer avec le Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal pour faire part d'un incident, formuler toute plainte ou commentaire relatifs à votre participation à cette recherche. L'ombudsman accepte les appels à frais virés.

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP) par courriel ou par téléphone.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

\_\_\_\_\_

Nom

Direction

École

#### CONSENTEMENT

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Nom en lettres moulées

J'accepte de remplir un questionnaire sur la collaboration.

Je refuse de remplir un questionnaire sur la collaboration.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Retourner cette partie avant le \_\_\_\_\_

**Annexe III : Questionnaire sur la collaboration interprofessionnelle**

## Questionnaire sur la collaboration interprofessionnelle

Nom de l'intervenant : \_\_\_\_\_

Bonjour,

Le présent questionnaire vous est acheminé dans le cadre du projet de recherche sur la collaboration interprofessionnelle en adaptation scolaire. Les données que nous recueillons auprès de vous nous permettront d'en connaître davantage sur votre perception de la collaboration entre les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée.

Pour chacun des énoncés, veuillez cocher la case du choix de réponse qui convient le mieux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez donc répondre le plus franchement possible.

Nous profitons de l'occasion pour vous remercier de votre implication dans notre projet de recherche.

## SECTION 1 : IDENTIFICATION

Quel âge avez-vous?

- 20 à 30 ans
- 31 à 40 ans
- 41 à 50 ans
- 51 à 60 ans
- 61 ans et plus

De quel sexe êtes-vous?

- Féminin
- Masculin

Combien d'années d'expérience de travail avez-vous en milieu scolaire?

- 3 ans et moins
- 4 à 7 ans
- 8 à 15 ans
- 16 à 25 ans
- 26 ans et plus

Depuis combien de temps travaillez-vous à cette école?

- Moins d'un an
- 1 à 2 ans
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 ans et plus

## SECTION 2 : COLLABORATION DUO

RÉPONDEZ AUX QUESTIONS EN PENSANT À LA COLLABORATION QUE VOUS ENTRETENEZ AVEC L'ENSEIGNANT TITULAIRE DE LA CLASSE À LAQUELLE VOUS ÊTES ASSOCIÉ COMME TES.

SI VOUS COLLABOREZ AVEC UN SECOND ENSEIGNANT TITULAIRE D'UNE AUTRE CLASSE, NOUS VOUS INVITONS À RÉPONDRE AUX MÊMES QUESTIONS DANS LA SECONDE COLONNE ATTITRÉE AU DUO NUMÉRO 2.

LE MOT « DUO » UTILISÉ DANS LES ÉNONCÉS SUIVANTS FAIT RÉFÉRENCE À VOUS ET À L'ENSEIGNANT AVEC QUI VOUS COLLABOREZ POUR LA CLASSE À LAQUELLE VOUS ÊTES ASSOCIÉ.

LES ÉNONCÉS 17, 18 ET 19 EXCLUSIVEMENT NE CONCERNENT PAS LA COLLABORATION AUPRÈS DES ENSEIGNANTS, MAIS PLUTÔT LA COLLABORATION DANS L'ÉCOLE.

VOUS DEVEZ ÉCRIRE LE PRÉNOM ET NOM DE L'ENSEIGNANT AVEC QUI VOUS COLLABOREZ À L'ENDROIT INDIQUÉ.

Énoncés	Collaboration avec l'enseignant 1 (duo 1)					Collaboration avec l'enseignant 2 (duo 2)				
	Nom : _____ Prénom : _____					Nom : _____ Prénom : _____				
	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord
Les membres de notre duo ont confiance l'un envers l'autre.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord
Les membres de notre duo bénéficient du fait de travailler en collaboration.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Les membres de notre duo sont prêts à faire des compromis sur des aspects importants de leur travail.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Les membres de notre duo investissent le temps nécessaire dans leurs efforts de collaboration.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Les membres de notre duo souhaitent que le travail porte fruit.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord
Dans notre duo, il y a beaucoup de flexibilité lorsque des décisions sont prises : nous sommes ouverts à discuter de différentes options.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre duo, les membres sont ouverts à différentes approches sur la manière dont le travail peut être fait. Nous sommes enthousiastes à considérer différentes façons de travailler.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre duo, il y a une procédure claire de prise de décisions entre les membres.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord
Dans notre duo, nous sommes capables de nous adapter aux changements de conditions, par exemple, moins de fonds que prévu, un changement du climat politique ou de direction.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre duo, les membres communiquent de façon franche et ouverte.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre duo, la communication entre les membres se manifeste par des rencontres formelles et informelles.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord
Avec ce membre du duo, j'ai une compréhension claire de ce que notre collaboration tente d'accomplir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre duo, les membres partagent les mêmes objectifs.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre duo, les membres ont établi et poursuivent des objectifs réalistes.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Mes idées de ce qu'on peut accomplir grâce à notre collaboration semblent être les mêmes que celles de l'enseignant de mon duo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord
Notre duo a les ressources suffisantes pour faire ce qu'il souhaite accomplir.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dans notre école, nous avons un historique à travailler ensemble.*	1	2	3	4	5	<b>*L'énoncé 17 ne fait pas référence à votre collaboration avec l'enseignant de votre duo, mais plutôt à l'historique de collaboration dans l'école.</b>				
Essayer de résoudre des problèmes par le biais de la collaboration est commun dans cette école. Ce fut souvent le cas dans le passé.*	1	2	3	4	5	<b>*L'énoncé 18 ne fait pas référence à votre collaboration avec l'enseignant de votre duo, mais plutôt à l'historique de collaboration dans l'école.</b>				

Énoncés	Fortement en désaccord	En désaccord	Neutre, sans opinion	En accord	Fortement en accord	
Le climat organisationnel et l'atmosphère à l'école sont favorables aux activités de collaboration.	1	2	3	4	5	*L'énoncé 19 ne fait pas référence à votre collaboration avec l'enseignant de votre duo, mais plutôt au climat dans l'école.

POUR COMPLÉTER CETTE SECTION, VEUILLEZ RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES.

Depuis combien de temps travaillez-vous avec l'enseignant 1?

- Moins de 6 mois
- Moins d'un an
- 1 à 2 ans
- 3 à 4 ans
- 4 ans et plus

Depuis combien de temps travaillez-vous avec l'enseignant 2 (s'il y a lieu)?

- Moins de 6 mois
- Moins d'un an
- 1 à 2 ans
- 3 à 4 ans
- 4 ans et plus
- Je travaille seulement avec un enseignant.

Cochez le cas de figure qui correspond à votre situation.

- Je travaille en collaboration avec un ou deux enseignants qui ont chacun leur groupe classe.
- Je travaille en collaboration avec trois enseignants qui se partagent deux groupes classes.
- Autre façon de fonctionner.  
Précisez \_\_\_\_\_.

**MERCI DE VOTRE PARTICIPATION**

**Annexe IV : Questionnaire sur l'environnement socioéducatif**

## Questionnaire sur l'adaptation scolaire et sociale de votre classe

Nom de l'intervenant: \_\_\_\_\_  
Numéro du groupe - classe : \_\_\_\_\_

Bonjour,

Le présent questionnaire vous est acheminé dans le cadre du projet de recherche sur la collaboration interprofessionnelle en adaptation scolaire. Les données que nous recueillons auprès de vous nous permettront d'en connaître davantage sur l'adaptation sociale des élèves de votre classe.

Pour chacun des énoncés, veuillez cocher la case du choix de réponse qui convient le mieux. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Veuillez donc répondre le plus franchement possible.

Nous profitons de l'occasion pour vous remercier de votre implication dans notre projet de recherche.

**Dans la classe, diriez-vous que...**

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
1.	Les élèves ont peur de se faire ridiculiser, de faire rire d'eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Les élèves ont peur de se faire voler des choses qui leur appartiennent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Les élèves ont peur que d'autres élèves leur fassent mal (les poussent, les frappent, leur donnent des coups, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Les élèves plus jeunes ont peur des élèves plus vieux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Les élèves s'entraident.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Les élèves ne s'entendent pas très bien entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Les élèves peuvent compter les uns sur les autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Les élèves ont du plaisir ensemble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Les élèves sont polis entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence avez-vous observé ou avez-vous été informé des problèmes suivants dans la classe? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)**

		Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Presque tous les jours
10.	Des élèves qui insultent les enseignants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Depuis le début de l'année scolaire, à quelle fréquence avez-vous observé ou avez-vous été informé des problèmes suivants dans la classe? (Ne tenez pas compte des rumeurs.)**

		Jamais	Une ou deux fois	Plusieurs fois	Presque tous les jours
11.	Des élèves qui ne font pas leurs devoirs ou leur étude.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Des élèves qui sont expulsés de la classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Des élèves qui dérangent la classe par exprès (intentionnellement).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Des élèves qui manquent l'école sans raison valable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Des élèves qui trichent (copient, volent une réponse, font faire un travail par un autre).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Des élèves qui sont impolis avec les enseignants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Des élèves qui sont suspendus de l'école.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Dans la classe, diriez-vous que...**

		Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
18.	En général, les élèves se sentent assez proches de leur enseignant et leur font confiance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Dans la classe, diriez-vous que...**

		<b>Tout à fait d'accord</b>	<b>Plutôt d'accord</b>	<b>Plutôt en désaccord</b>	<b>Tout à fait en désaccord</b>
<b>19.</b>	En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>20.</b>	Les élèves et les enseignants ne s'entendent pas très bien entre eux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>21.</b>	Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>22.</b>	Les élèves sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>23.</b>	L'enseignant doit souvent arrêter son cours et demander aux élèves de se taire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>24.</b>	Dans les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, jouent).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>25.</b>	L'enseignant passe plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**MERCI DE VOTRE PARTICIPATION**

**Annexe V : Sous-échelles des questionnaires et items**

Questionnaire	Sous-échelles	items	Items à inverser	Signification du score	Questions
QES Adaptation sociale	– Victimisation	1,2,3,4	Aucun	Plus le score est élevé, moins il y a de la victimisation	1. Les élèves ont peur de se faire ridiculiser, de faire rire d’eux. 2. Les élèves ont peur de se faire voler des choses qui leur appartiennent. 3. Les élèves ont peur que d’autres élèves leur fassent mal (les poussent, les frappent, leur donnent des coups, etc.). 4. Les élèves plus jeunes ont peur des élèves plus vieux.
QES Adaptation sociale	– Climat relationnel entre les élèves	5,6,7,8,9	6	Plus le score est faible, plus le climat entre élèves est bon.	5. Les élèves s’entraident. 6. Les élèves ne s’entendent pas très bien entre eux. 7. Les élèves peuvent compter les uns sur les autres. 8. Les élèves ont du plaisir ensemble. 9. Les élèves sont polis entre eux.
QES Adaptation sociale	– Indiscipline perçue	10,11,12,13,14,15,16,17	Aucun	Plus le score est élevé, plus il y a de l’indiscipline	10. Des élèves qui insultent les enseignants. 11. Des élèves qui ne font pas leurs devoirs. 12. Des élèves qui sont expulsés de la classe. 13. Des élèves qui dérangent la classe par exprès (intentionnellement). 14. Des élèves qui manquent l’école sans raison valable. 15. Des élèves qui trichent (copient, volent une réponse, font faire un travail par un autre). 16. Des élèves qui sont impolis avec les enseignants. 17. Des élèves qui sont suspendus de l’école.
QES Adaptation sociale	– Climat relationnel entre l’enseignant et les élèves	18,19,20,21	20	Plus le score est faible, plus le climat prof-élève est bon.	18. En général, les élèves se sentent assez proches de leurs enseignants et leurs font confiance. 19. En général, les relations entre les élèves et les enseignants sont chaleureuses et amicales. 20. Les élèves et les enseignants ne s’entendent pas très bien entre eux.

					21. Les élèves et les enseignants ont du plaisir à être ensemble.
QES Adaptation sociale	–	Perte de temps en classe (gestion des comportements)	22, 23, 22 24, 25	Plus le score est faible, plus il y a de la perte de temps en classe	22. Les élèves sont plutôt calmes et attentifs pendant les cours. 23. L'enseignant doit souvent arrêter son cours et demander aux élèves de se taire. 24. Dans les cours, on perd beaucoup de temps à cause d'élèves qui dérangent (niaisent, parlent fort, jouent). 25. L'enseignant passe plus de temps à discipliner les élèves qu'à leur enseigner.
CFI- globalde collaboration	Indice	Respect mutuel, compréhension et confiance (1)  Les membres ont un intérêt à collaborer (2)  Habilité à faire des compromis (3)  Les membres partagent un intérêt dans le processus et dans le résultat (4-5)  Flexibilité (6-7)  Développement clair des rôles et des orientations (8)  Adaptation (9)	Aucun	Plus le score est élevé, plus il y a de la collaboration	1. Les membres de notre duo ont confiance l'un envers l'autre. 2. Les membres de notre duo bénéficient du fait de travailler en collaboration. 3. Les membres de notre duo sont prêts à faire des compromis sur des aspects importants de leur travail. 4. Les membres de notre duo investissent le temps nécessaire dans leurs efforts de collaboration. 5. Les membres de notre duo souhaitent que le travail porte fruit. 6. Dans notre duo, il y a beaucoup de flexibilité lorsque des décisions sont prises : nous sommes ouverts à discuter de différentes options. 7. Dans notre duo, les membres sont ouverts à différentes approches sur la manière dont le travail peut être fait. Nous sommes enthousiastes à considérer différentes façons de travailler. 8. Dans notre duo, il y a une procédure claire de prise de décisions entre les membres. 9. Dans notre duo, nous sommes capables de nous adapter aux changements de conditions, par exemple, moins de fonds que prévu, un changement du climat politique ou de direction. 10. Dans notre duo, les membres communiquent de façon franche et ouverte. 11. Dans notre duo, la communication entre les membres se

---

Communication  
ouverte et  
fréquente (10)  
Établir des  
relations  
informelles et des  
liens de  
communication  
(11)

Des buts et  
objectifs concrets  
et atteignables (12)

Vision partagée  
(13)

But commun (14-  
15)

---

manifeste par des rencontres formelles et informelles.

12. Avec ce membre du duo, j'ai une compréhension claire de ce que notre collaboration tente d'accomplir.

13. Dans notre duo, les membres partagent les mêmes objectifs.

14. Dans notre duo, les membres ont établi et poursuivent des objectifs réalistes.

15. Mes idées de ce qu'on peut accomplir grâce à notre collaboration semblent être les mêmes que celles de l'enseignant de mon duo.

**Annexe VI : ANOVA**

ANOVAs : Scores des variables de l'adaptation sociale des élèves selon les niveaux de collaboration des duos enseignant-TES

Variables de l'adaptation sociale	Niveaux de collaboration	<i>n</i>	<i>M (É.-T.)</i>	95% IC		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
				<i>LI</i>	<i>LS</i>				
Victimisation	faible	21	2,49 (0,53)	2,25	2,73	2	0,27	0,76	0,09
	moyenne	22	2,63 (0,84)	2,25	3,00				
	forte	21	2,63 (0,71)	2,31	2,96				
Climat relationnel enseignant-élève	faible	21	1,88 (0,46)	1,68	2,10	2	0,58	0,56	0,14
	moyenne	22	1,80 (0,38)	1,63	1,96				
	forte	21	1,74 (0,50)	1,51	1,96				
Perte de temps en classe	faible	21	1,81 (0,44)	1,70	1,92	2	1,59	0,21	0,22
	moyenne	22	2,13 (0,67)	1,83	2,44				
	forte	21	2,45 (0,80)	2,10	2,81				
Climat relationnel élève-élève	faible	21	2,54 (0,51)	2,31	2,77	2	0,85	0,43	0,09
	moyenne	22	2,47 (0,67)	2,17	2,77				
	forte	21	2,32 (0,46)	2,12	2,53				
Indiscipline perçue	faible	21	3,03 (0,44)	2,83	3,23	2	0,32	0,97	0,03
	moyenne	22	3,05 (0,52)	2,82	3,28				
	forte	21	3,02 (0,43)	2,82	3,21				

\* l'ANOVA est significative au niveau  $p < 0,05$

