

Université de Montréal

**Évaluation de la perception des intervenants
de la mise en œuvre
d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant
pour intégrer les services à l'école
en contexte inclusif**

par

Mariette Labonté

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation

en vue de l'obtention du grade de PH. D.

en éducation

option psychopédagogie

Juillet 2011

© Mariette Labonté, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Évaluation de la perception des intervenants
de la mise en œuvre
d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant
pour intégrer les services à l'école
en contexte inclusif

Présentée par :

Mariette Labonté

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Nadia Desbiens, présidente rapporteuse
Madame Nathalie Trépanier, directrice de recherche
Madame Irène Rahm, membre du jury
Monsieur Raymond Vienneau, examinateur externe
Monsieur François Bowen, représentant du doyen de la FES

Résumé

L'école ne semble plus en mesure de répondre par elle-même aux besoins multidimensionnels des élèves en difficulté qui sont maintenant intégrés dans la classe ordinaire. (Cooper, 1999; Deslandes & Bertrand, 2001; Dryfoos, 1994; Greenberg, 2004; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005; Paavola, 1995; Riddle & Tett, 2001; The Learning Partnership, 2004). Les équipes de soutien à l'enseignant semblent un moyen efficace d'appuyer l'enseignant et l'élève, mais cette approche est très peu utilisée dans les milieux éducatifs au Canada. Certains élèves présentant des problèmes complexes ne reçoivent pas l'appui nécessaire faute d'un manque de spécialiste à l'intérieur du cadre scolaire. Dans cette perspective, les services intégrés pourraient être une voie propice pour le travail de partenariat mais plusieurs obstacles semblent empêcher la collaboration et la coopération entre les intervenants scolaires et les partenaires de la communauté.

La présente recherche a identifié un modèle qui permet d'appuyer l'enseignant dans sa pratique afin d'aider l'élève en difficulté et de le maintenir dans la classe ordinaire. Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant mis en œuvre dans les écoles d'un conseil francophone scolaire de l'Ontario est un modèle dérivé de Chalfant, Pysh et Moultrie (1979). Vers les années 1970, ces équipes ont été formées en vue d'offrir un appui à l'enseignant de classe ordinaire pour éviter les placements d'élèves en éducation spéciale l'intention est encore la même en 2010. Par ce modèle, nous favorisons l'entrée des services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire et les partenaires travaillent en équipe afin de favoriser le succès scolaire des élèves. Un coordonnateur du milieu scolaire est le lien qui assure la coordination et les suivis des différentes recommandations proposées par l'équipe. Le travail de collaboration et de coopération est essentiel pour assurer le succès scolaire de l'élève.

Les résultats de cette mise en œuvre nous ont permis de constater que le modèle est efficace dans l'atteinte de ses buts. D'une façon générale, les intervenants scolaires affirment se sentir effectivement appuyés par les équipes de soutien tant dans la formation, les échanges et les discussions que dans les ressources matérielles. Ce qui ressort le plus souvent de leurs propos est qu'ils apprécient la réelle collaboration et la

concertation qui existent entre tous les intervenants qui assurent les suivis. Quatre-vingt-treize pour cent des répondants qui ont participé aux équipes de soutien affirment qu'il y a eu des changements positifs chez les élèves. Différents défis ont aussi été relevés. Mentionnons entre autre, la lourdeur du rôle du coordonnateur, la grandeur du territoire du Conseil (perte de temps sur la route), des cas de conflits existants entre les parents et l'école.

Indépendamment de ces défis, l'application du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant répond à l'objectif d'inclusion scolaire des élèves en difficulté tout en permettant aux enseignants de ne pas se sentir seuls ni d'être effectivement seuls à assumer ce mandat.

Mots-clés : services intégrés, modèles de service, consultation, collaboration, effets des services intégrés, équipe de soutien, équipe de collaboration, inclusion, intégration scolaire des élèves en difficulté ou d'adaptation, partenariat école-famille-communauté.

Abstract

Schools, the world over in general face multi dimensional needs of students experiencing challenges. Such students have traditionally been integrated in classrooms with other children. The Teacher Support Team model enhances the teacher's capacity to be effective and the student's ability to learn. However, this model is not used, widespread or known in Canada.

Numerous studies describe that students present with increasingly complex issues but do not benefit from the resources available due to a lack of training of the specialists in this area and within the schools themselves. A collaboration and co-operation approach is essential to ensure student success.

Integrated services are perceived as a means to work within the partnership but many challenges seem to prevent the cooperation and collaboration of the school personnel and community partners.

This research project focuses on a model which supports the classroom teachers using practical day-to-day practical strategies. This model was implemented in the French Public School Board in Southern Ontario. In 1970, such teams were created in view of supporting the classroom teacher and to avoid placing children in special education classes. The same goals continue to exist in 2010. This model allows one to integrate community services in the classroom and community school always in view of increasing the chances of student success. A school based coordinator ensures the connections, coherence and the implementation of the recommendations made by the specialized team.

The results of this supportive and integrative model encouraged us to comprehend that the model was effective in achieving its goals. In a general manner, the school personnel reaffirm that they were supported by such integrative team members in their professional training, the colloquies held and the discussions as well as through supportive professional documents provided.

It is noteworthy that the teachers heavily stressed the real collaboration and the team effort that existed between the professional team members and school personnel as well as the team personnel that ensured follow-up and the implementation of goals, tasks and strategies on which the team agreed would be implemented.

Challenges such as the multi dimensional role of the coordinator, the expansive geographical area of the Public French School Board and the varying and sometimes opposing perspectives between the parents and the school board were all noted.

However, even when considering such challenges which were dealt with, the implementation of this supportive/integrative model for teachers was proven to be a means of meeting the students' needs in the classroom while having the teachers not feeling alone or isolated in their tasks nor their having to assume such difficult tasks independently and feeling isolated and unsupported.

Keywords: inclusion in the school, integrated services, collaboration and consultation, outcomes of integrated services in schools, partnership school and community, inclusive education.

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	5
Problématique	6
1.1 L'inclusion scolaire	7
1.1.2 État de l'éducation inclusive au Canada	9
1.2 Les équipes de soutien à l'enseignant	14
1.2.1 Buts des équipes de soutien à l'enseignant	14
1.2.2 Historique des équipes de soutien	15
1.2.3 Différentes appellations	15
1.2.4 Les équipes de soutien : Précurseurs des modèles de services du <i>Multi Tier</i>	16
1.2.5 Effets des équipes de soutien	16
1.2.6 Défis des équipes de soutien	17
1.3 Les services intégrés	18
1.4 Question de recherche	21
CHAPITRE 2	22
Recension des écrits	23
2.1 L'actualisation de l'inclusion	24
2.2 Équipes de soutien à l'enseignant	29
2.2.1 Équipes de soutien à l'enseignant	29
a) L'objectif des équipes de soutien à l'enseignant	31
b) Résolution de problèmes	31
i) Identifier et définir le problème	32
ii) Analyse du problème	33
iii) Mise en œuvre du plan d'intervention	33
iv) Évaluation de l'intervention	34
v) Nouvelle étape	34
c) Évaluation des modèles d'équipes de soutien à l'enseignant	35

	vi
d) Les facteurs d'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant	36
i) Les membres de l'équipe	36
ii) La participation des parents	37
iii) L'administration scolaire et les temps de rencontres pendant la journée scolaire	38
iv) La formation	38
v) Collaboration	39
e) Avantages des équipes de soutien à l'enseignant	39
f) Effets des équipes de soutien à l'enseignant sur les résultats des élèves	40
2.3 Les services intégrés	42
2.3.1 Distinction entre programmes de services intégrés et modèles de services intégrés	42
2.3.2 Avantages des services intégrés	44
2.3.3 Évaluation de la mise en œuvre des modèles de services intégrés	46
2.3.4 Autres défis des services intégrés	47
a) Le travail de collaboration	47
b) La coordination des interventions	49
c) Orienter les interventions vers les composantes scolaires	49
d) Structure pour faciliter l'entrée et maintenir les services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire	50
2.4 Modèles théoriques issus de la recension des écrits	52
2.4.1 Cadre théorique de Trépanier et Paré (2009)	52
2.4.2 Raisons qui nous ont incités à choisir le cadre de Trépanier et Paré (2009)	55
CHAPITRE 3	58
Cadre de référence	59
3.1 Définition des concepts	59
3.1.1 Élève en difficulté	59
3.1.2 Équipe de soutien au personnel enseignant	60
3.1.3 Services intégrés	60
3.2. Modèle de l'équipe de soutien	61
3.3 Objectifs ciblés	62
3.4.1 Les étapes du modèle de services intégrés avec équipe de soutien	65
1 ^{re} étape : Identification d'un problème	65
2 ^e étape : Équipe-école	66

3 ^e étape : Équipe de soutien à l'enseignant	67
4 ^e étape : Mise en œuvre et suivi du plan d'action	69
5 ^e étape : Suivi bimensuel	70
6 ^e étape : Évaluation du plan	70
3.4.2 Les indicateurs	71
3.4 Pertinence de la recherche	77
CHAPITRE 4	78
Méthodologie	79
4.1 Type de recherche	80
4.2 Contexte de la recherche	85
4.2.1 Rôles de la chercheure dans cette étude	85
4.2.2 Le milieu	85
4.2.3 La population	85
4.2.4 Échantillonnage	86
4.2.4.1 Recrutement	86
4.2.4.2 Critères de sélection	86
4.2.4.3 Participants à la recherche : les participants qui ont donné leur opinion sur le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	86
4.3 Instruments de collecte des données	92
4.3.1 Les questionnaires écrits	92
4.3.2 L'entrevue semi-structurée	95
4.3.3 Rapports du plan d'action	95
4.3.4 Rencontres de mise au point avec les intervenants de l'équipe de soutien centrale	96
4.4 Éthique de la recherche	97
4.5 Processus utilisé pour évaluer la mise en œuvre de l'équipe de soutien à l'enseignant	97
4.6 Procédure de collecte des données	97
4.7 Traitement et analyse des données	98
4.8 Limites méthodologiques	102
CHAPITRE 5	104
Analyse des résultats	105

5.1.1	Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	107
a)	Rencontre initiale avec tous les intervenants	107
i)	Présence des membres-clés pour assurer le succès de la rencontre	108
ii)	Participation des membres	109
iii)	Compréhension du but de la rencontre initiale	112
iv)	Créer des liens de travail entre les membres de l'équipe	115
v)	Les parents participent pleinement et offrent des informations pour aider leurs enfants	116
vi)	Il y a un consensus sur les priorités identifiés par les parents, par l'école et les intervenants	118
b)	Élaboration d'un plan d'action pour l'élève	123
ii)	Le plan est individualisé pour répondre aux besoins de l'élève	127
iii)	Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève et à son maintien en classe.	128
iv)	Le plan est clair et complet	130
v)	La responsabilité de chaque membre est identifiée	131
c)	Mise en œuvre du plan d'action	133
i)	<i>Formation et ressources</i>	133
ii)	<i>La mise en œuvre a été faite en classe</i>	137
iii)	<i>Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre</i>	139
d)	Suivi au plan d'action	141
i)	<i>Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres</i>	141
ii)	<i>Une formation continue offerte pour développer les habiletés nécessaires</i>	144
e)	Évaluation du plan d'action	146
i)	<i>Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève</i>	146
ii)	<i>Satisfaction des intervenants scolaires</i>	147
a)	Se sentir appuyé	147
b)	Se sentir écouté	148
c)	Confiance en soi	149
iii)	<i>Identification des progrès de l'élève</i>	151
5.2.2	Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires	156
5.2.2.1	Au niveau de l'aide et de l'appui reçus	156

	5.2.2.2 Catégorie émergente suite à l'analyse des données	157
	<i>j) Expertise des intervenants de la communauté reconnue</i>	157
5.2.3	Identifier les défis présentés par l'ensemble du modèle et de son fonctionnement	159
5.2.4	Évaluer le rôle du coordonnateur	161
	5.2.4.1 La coordination des différents services internes et externes	162
	5.2.4.2 La concertation des efforts de chacun des membres de l'équipe	163
	5.2.4.3 Le suivi des différentes interventions préconisées par l'équipe	163
	5.2.4.4 La communication entre les différents intervenants	164
	5.2.4.5 La continuité du plan d'intervention	165
	5.2.4.6 La bonne entente entre les partenaires communautaires	165
5.3	Facteurs émergents qui contribuent à l'efficacité des équipes de soutien	165
5.3.1	Le travail d'équipe	166
	a) Collaboration	167
	b) Communication	170
5.4	Réajustements apportés au modèle de l'équipe de soutien à l'enseignant au cours de la mise en œuvre	172
5.5	Commentaires globaux sur les équipes de soutien	175

CHAPITRE 6 **177**

	Interprétation des résultats	178
6.2	Évaluer la perception des intervenants quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant	178
6.1.1	Soutien et services	178
	a) Membres de l'équipe	179
	b) La rencontre initiale	179
	b) Parents	181
	c) Équipe transdisciplinaire	182
	d) Définir le problème	182
	e) Plan clair et complet	183
	f) Rencontre de suivis	183
	g) Rôle du coordonnateur	186
6.1.2	Ressources et formations	187
6.1.3	Adhérence	190

	X
6.1.4 Outcomes/effets	190
a) Identification des progrès de l'élève	192
6.1.5 Effets sur le maintien des élèves en classe ordinaire	194
6.1.6 Défis rencontrés	195
CONCLUSION	197
Caractéristiques de la mise en œuvre de notre modèle	202
a) Se base sur un cadre théorique	202
b) Profil de l'élève	202
c) Rôle de l'animateur (coordonnateur des rencontres)	203
d) Participation des parents dans une équipe transdisciplinaire	203
e) Participation des membres des organismes communautaires qui font partie de l'équipe centrale	204
f) L'équipe transdisciplinaire	204
g) Le suivi soutenu et l'appui aux intervenants scolaires	205
h) Évaluation de la mise en œuvre	205
i) Forces et limites de l'étude réalisée	205
Prochaines étapes	207

Liste des tableaux

Tableau I : Étapes de résolution de problèmes selon Bergan et le questionnement de Tilly III pour chacune des étapes	32
Tableau II : Raisons qui nous ont incités à choisir le cadre théorique de Trépanier et Paré (2010)	55
Tableau III : Éléments qui orientent l'évaluation des modèles de services intégrés et ceux retenus pour l'évaluation de notre modèle.....	73
Tableau IV: Présentation des objectifs et des définitions opérationnelles avec les indicateurs	74
Tableau V : Difficulté manifestée ou diagnostic des élèves suivis par une équipe de soutien à l'enseignant.....	91
Tableau VI: Échelle ordinale utilisée lors de l'élaboration du questionnaire	94
Tableau VII : Résultats concernant la présence des membres-clés.....	108
Tableau VIII : Résultats concernant la participation des membres	109
Tableau IX : Participation des membres : « J'ai fourni de l'information sur l'élève »	110
Tableau X : Participation des membres : « J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant ».....	111
Tableau XI : Participation des membres : « J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien au personnel enseignant «	111
Tableau XII : Résultats concernant la compréhension du but de la rencontre initiale.....	112
Tableau XIII : Compréhension du but de la rencontre initiale : « Je comprends le but de la première rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant »	114
Tableau XIV : Compréhension du but de la rencontre initiale : Le but de la rencontre est clairement identifié.....	114
Tableau XV : Résultats concernant : Créer des liens de travail entre les membres de l'équipe	115
Tableau XVI : Résultats concernant : la rencontre initiale permet de créer un lien entre les différentes personnes pour faciliter la suite du processus.....	115
Tableau XVII : Résultats concernant la participation des parents.....	116
Tableau XVIII : Résultats concernant les parents qui expriment une ouverture au travail d'équipe.....	117
Tableau XIX : Résultats concernant l'enseignant et les parents qui sont impliqués activement aux discussions.....	117
Tableau XX : Résultats concernant le consensus sur les priorités.....	118

Tableau XXI : Résultats concernant le consensus : Les priorités pour l'élève sont établies lors de la première rencontre	119
Tableau XXII : Résultats concernant le consensus : La rencontre initiale avec les intervenants de l'école, les parents et les intervenants de l'équipe de soutien identifie clairement les priorités à cibler	120
Tableau XXIII : Résultats concernant le consensus : « Je suis en accord avec les priorités établies lors de la rencontre »	120
Tableau XXIV : Résultats concernant le consensus : les priorités pour aider l'élève sont réalistes	121
Tableau XXV : Résultats concernant le consensus : les priorités établies orientent le travail de groupe.	121
Tableau XXVI : Résultats concernant le consensus : les priorités ont été maintenues	122
Tableau XXVII : Résultats concernant la participation des membres à l'élaboration du plan d'action	124
Tableau XXVIII : Résultat concernant la participation des membres : « J'ai fourni de l'information sur l'élève »	125
Tableau XXIX : Résultats concernant la participation des membres : « J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant »	125
Tableau XXX : Résultats concernant la participation des membres : « J'ai contribué à élaborer le plan d'action »	126
Tableau XXXI : Résultats concernant la participation des membres : « J'ai senti que j'étais écouté par les autres membres de l'équipe lors de l'élaboration du plan d'action » ...	127
Tableau XXXII : Résultats concernant le plan individualisé : Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève.	127
Tableau XXXIII : Résultats concernant le plan individualisé pour répondre aux besoins de l'élève	128
Tableau XXXIV – Résultats concernant les interventions reliées à la réussite de l'élève	129
Tableau XXXV : Résultats sur les interventions qui sont reliées à la réussite de l'élève et à son maintien en classe.	129
Tableau XXXVI : Résultats concernant le plan : Le plan est clair et complet	130
Tableau XXXVII : Résultats concernant le plan : Le plan est clair et complet	131
Tableau XXXVIII : Résultats concernant la responsabilité : La responsabilité de chaque membre est identifiée	132
Tableau XXXIX : Résultats concernant la responsabilité : La responsabilité de chaque membre est identifiée.	132

Tableau XL : Résultats concernant la formation : Les formations offertes pour assurer la mise en œuvre	133
Tableau XLI: Résultats concernant la formation : « J'ai reçu la formation nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action »	134
Tableau XLII : Résultats concernant la formation : « L'enseignant a reçu la formation nécessaire pour la mise en œuvre du plan »	135
Tableau XLIII : Résultats concernant la formation : La formation offerte a été efficace	135
Tableau XLIV : Résultats concernant la formation : La formation offerte a augmenté mes connaissances	136
Tableau XLV : Résultats concernant la mise en œuvre : La mise en œuvre du plan a été faite en classe	137
Tableau XLVI : Résultats concernant la mise en œuvre : « Avez-vous fait la mise en œuvre du plan d'action en classe ? »	138
Tableau XLVII : Résultats concernant la mise en œuvre : La mise en œuvre du plan d'action a été faite en classe	138
Tableau XLVIII : Résultats concernant la mise en œuvre : Les stratégies développées sont réalisables en classe	139
Tableau XLIX : Résultats concernant les ressources : Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre	140
Tableau L : Résultats concernant les ressources : « J'ai reçu les ressources nécessaires pour faire la mise en œuvre »	140
Tableau LI : Résultats concernant les ressources : L'enseignante maîtrise les stratégies et le matériel nécessaire pour la mise en œuvre	141
Tableau LII : Résultats concernant le suivi : Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres	142
Tableau LIII : Résultats concernant le suivi : Il y a eu un suivi suite à l'élaboration du plan d'action	142
Tableau LIV : Résultats concernant le suivi : Il y a eu des suivis aux interventions préconisées par l'équipe	143
Tableau LV : Résultats concernant le suivi : Les suivis sont faits de façon assidue	143
Tableau LVI : Résultats concernant le suivi : J'ai reçu l'appui de l'équipe de soutien lors de la mise en œuvre	144
Tableau LVII : Résultats concernant la formation : Une formation continue offerte pour développer les habiletés nécessaires	145
Tableau LVIII : Résultats concernant la formation : J'ai reçu la formation continue pour développer les habiletés nécessaires pour la mise en œuvre	145

Tableau LIX : Résultats concernant l'évaluation du plan d'action : Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève	146
Tableau LX : Résultats concernant la satisfaction des intervenants : Satisfaction des intervenants scolaires	147
Tableau LXI : Résultats concernant l'écoute : J'ai senti que j'étais écouté par les autres membres de l'équipe lors de l'élaboration du plan d'action	149
Tableau LXII : Résultats concernant les progrès de l'élève : Identification des progrès de l'élève.....	151
Tableau LXIII : Résultats concernant les progrès de l'élève : L'enseignant voit un progrès au niveau du comportement de l'élève ou du rendement de l'élève.....	152
Tableau LXIV : Résultats concernant les changements pour l'élève : Il y a eu des changements pour l'élève grâce à ce processus	153
Tableau LXV : Identification des progrès de l'élève par catégorie	154
Tableau LXVI : Résultats concernant le progrès pour l'élève : L'enseignant voit un progrès au niveau du comportement ou du rendement de l'élève.....	155
Tableau LXVII : Résultats concernant l'aide et le soutien : Identification du soutien	156
Tableau LXVIII : Résultats concernant l'expertise des intervenants : Catégorie émergente – expertise des intervenants de la communauté	157
Tableau LXIX : Défis rencontrés lors de la mise en œuvre des équipes de soutien	160
Tableau LXX : Résultats concernant le rôle du coordonnateur : Rôles du coordonnateur..	161
Tableau LXXI : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur anime et dirige les discussions pour élaborer le plan d'action.....	162
Tableau LXXII : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur favorise la collaboration entre les différents membres de l'équipe.	163
Tableau LXXIII : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur a été efficace pour assurer la mise en œuvre du plan d'action.	164
Tableau LXXIV : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur assure une communication à l'intérieur de l'équipe.	164
Tableau LXXV : Résultats concernant le travail d'équipe : Le travail d'équipe a un impact sur le progrès de l'élève.....	166
Tableau LXXVI : Résultats concernant le travail de collaboration : Les membres de l'équipe travaillent ensemble.....	170
Tableau LXXVII : Écart entre la planification initiale du modèle de services et au terme de la démarche.....	172

Liste des figures

Figure 1 : Modèle d'intégration de services à l'école élaboré par Trépanier et Paré (2009)	53
Figure 2 : Évaluation de la composante des services intégrés qui est à l'étude : l'équipe de soutien à l'enseignant (encadré hachuré)	61
Figure 3 : Processus d'une équipe de soutien à l'enseignant avec les intervenants des organismes de la communauté.....	65
Figure 4 : Représentation des intervenants des écoles qui ont répondu au premier questionnaire écrit	87
Figure 5 : Représentation des intervenants des équipes de soutien (externe à l'école) qui ont répondu au deuxième questionnaire écrit.....	88

Listes des annexes

Annexe A : Un modèle d'organisation des mesures spéciales d'enseignement	ii
Annexe B : Formulaire de consentement (éthique)	iv
Annexe C : Processus d'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	vii
Annexe D : Questionnaire pour les intervenants de l'école	xvii
Annexe E : Questionnaire pour les membres de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école	xxvi
Annexe F : Questions de l'entrevue	xxxv
Annexe G : Plan d'action de l'équipe de soutien	xxxvii
Annexe H : Changements chez l'élève grâce à ce processus	xlvi

*À mes parents qui m'ont transmis
persévérance et fierté dans
l'accomplissement d'une tâche*

Remerciements

Au terme de ce travail de recherche, j'ai un devoir de reconnaissance envers plusieurs personnes que je voudrais sincèrement remercier ici.

J'exprime ma plus vive gratitude à ma directrice de thèse, Madame Nathalie Trépanier, qui par son accompagnement exceptionnel fut pour moi une grande source de motivation tout au cours de ce cheminement doctoral. En dialoguant avec elle de mes intérêts de recherche, questionnements, difficultés, inquiétudes et réussites, elle a suscité ma réflexion, En résumé, elle a créé un contexte d'apprentissage où j'ai énormément appris. Elle m'a inspirée par son savoir et sa sagesse tout au long de ce passionnant parcours.

C'est avec une immense gratitude que je remercie Monsieur Jean-Luc Bernard, Directeur de l'éducation du Conseil de district du Centre-Sud-Ouest. Ce dernier a accepté la mise en œuvre d'un modèle de service à l'intérieur des écoles du Conseil dont ont bénéficié le personnel enseignant, les élèves, les parents et les intervenants dans les écoles.

J'ai beaucoup apprécié le soutien de Madame Géraldine Burns avec qui j'ai pu m'entretenir et partager des discussions au sujet de cette étude. Elle a travaillé étroitement avec notre équipe au niveau de la mise en œuvre de ce modèle. Grâce à son expertise dans le domaine de l'enfance en difficulté, elle nous a permis d'approfondir les pratiques aux niveaux de l'autisme, des anomalies intellectuelles et des difficultés d'apprentissage.

Enfin, un merci sincère à mes parents et à tous les membres de ma famille qui, de près ou de loin, ont su m'apporter leur appui et leur encouragement tout au long de cette superbe aventure.

Introduction

En 1982, Simon décrivait les enfants comme étant « l'ultime ressource » pour assurer le bien-être et le développement social et économique d'une société (Liu, Kerr, & Beaujot, 2006). Les changements de la société, le décroissement de la population, la précipitation des changements sociaux, l'augmentation du pourcentage de la pauvreté, la transformation du cadre familial traditionnel et la disparition de l'esprit communautaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002; Volpe, 2000), mettent présentement en péril une grande partie de cette « ultime ressource ». Différentes études (Organisation de coopération et de développement économique, 2002; Volpe, 2000; Zeeman, 2000) estiment qu'entre 20% et 40% des enfants du Canada peuvent être à risque ou avoir des besoins spéciaux. Le taux de prévalence ponctuelle des maladies mentales chez les enfants et les adolescents canadiens est d'environ 15% (Comité permanent des affaires sociales des sciences et de la technologie, 2004). Dans la province de l'Ontario, la pauvreté affecte 15% des enfants (Christenson, 2004; Levin, 2004).

Tous ces changements ont un impact sur la vie des enfants ; ces derniers arrivent à l'école avec de nombreux défis qui interfèrent avec leurs habiletés à apprendre. Les problèmes émotionnels qu'ils vivent à cause de la maladie, la malnutrition, la pauvreté, etc. limitent de plus en plus les bienfaits que l'école peut leur apporter (Blank & Harkavy, 2003). Comme le soulignent Wotherspoon et Schissel (2000):

La jeunesse du Canada évolue dans un monde en rapide changement qui suscite une grande inquiétude par rapport aux perspectives d'avenir. Certaines personnes peuvent même considérer comme l'ensemble des jeunes étant « à risque » en raison du climat économique. Ce dernier se caractérise par le non-emploi chez les jeunes, par la fragmentation de la vie familiale, par les programmes gouvernementaux axés surtout sur le traitement plutôt que sur la prévention ainsi que par l'inégalité croissante dans la distribution des ressources en général (Wotherspoon & Schissel, 2000, p.4).

De fait, de nombreux élèves à risque commencent l'école avec des problèmes multiples qui touchent autant le domaine de la santé, le domaine social que le domaine de l'éducation, problèmes que l'école ne peut arriver à régler toute seule. Un élève à risque d'échec (scolaire, problèmes d'adaptation sociale ou d'abandon scolaire) est un enfant dont les réalités, et les conditions passées ou présentes sont associées à une plus grande

probabilité qu'il ne termine pas ses études secondaires ou qu'il ne réussisse pas à mener une vie professionnelle (Centre for Educational Research and Innovation, 1995).

Un nombre considérable de recherches sur les apprenants « à risque » ont été menées aux États-Unis au cours des deux dernières décennies. On estime qu'entre le quart et la moitié de l'ensemble des élèves présentent un « désavantage éducationnel ». En outre, près de 30% des élèves semblent « extrêmement susceptibles » de décrocher ou de présenter un handicap de développement (Natriello, McDill, & Pallas, 1990). À ce sujet, Levin (2004) mentionne qu'environ un quart des jeunes Canadiens sont indéniablement vulnérables ou à risque et que de dix à quinze pour cent éprouvent de graves problèmes en raison de leur situation et de leurs conditions de vie. Ces chiffres sont similaires à ceux estimés dans les autres pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Unok Marks, Schrader, & Levine, 1999).

De nombreux cris d'alarme sont lancés relativement à la complexité des problèmes que vivent les jeunes et leurs familles parmi lesquels par exemple l'abandon scolaire, le suicide, le sida et la violence (Deslandes & Bertrand, 2001). L'école doit faire face au désengagement des élèves, au décrochage, à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté, au manque d'intervenants et de suivis des services de santé, à la violence à l'école, à la pauvreté, au manque d'ambition des jeunes, à l'éclatement de la famille et à un milieu non sécuritaire (Blank, Melaville, & Shah, 2003).

En ce sens, les systèmes scolaires s'intéressent davantage à la jeunesse et aux enfants « à risque ». Malgré les différentes ressources et interventions offertes par l'école, cette dernière ne suffit plus à répondre par elle-même aux besoins multidimensionnels de ces enfants et de ces jeunes à risque (Carlson, Paavola, & Talley, 1995; Christenson, 2004; Cooper, 1999; Deslandes & Bertrand, 2001; Dryfoos, 1994; Greenberg, 2004; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005; Riddle & Tett, 2001). Si les besoins des enfants et des jeunes à risques sont à plusieurs niveaux, qui devient donc responsable de créer les conditions d'apprentissage favorables à cette population d'élèves : l'école, la famille ou la communauté ? Il semble que tous doivent être responsables et dépendre les uns des autres pour offrir un développement optimal de l'enfant (Kuzbik, 2004). Dans cette voie, l'intégration des services devient une piste de

solution pour répondre aux nombreux et pressants besoins de cette population (Blank & Berg, 2006; Christenson, 2004; Cooper, 1999; Deslandes & Bertrand, 2001; Mawhinney, 1995). Pourtant, les instances gouvernementales n'offrent pas les paramètres pour une entente entre les différents ministères sauf peut-être au Québec et au Nouveau Brunswick, mais ces ententes demeurent trop larges en ne dépassant pas les protocoles administratifs (Commission de l'éducation en langue anglaise, 2006). À l'heure actuelle, l'application des ententes et des partenariats et le travail de collaboration proviennent d'individus qui travaillent dans les différents organismes de la communauté et qui reconnaissent le besoin de partager les expertises pour arriver aux buts identifiés. La consultation collaborative semble s'avérer une piste à suivre pour actualiser ces partenariats. Notre thèse s'inscrit dans cette visée.

Chapitre 1

Problématique

La réussite scolaire de tous les élèves est la priorité des institutions éducatives. Tous les élèves ont besoin de soutien du personnel enseignant, de leurs parents, de leurs familles et de leurs amis pour profiter pleinement de leur expérience scolaire. Certains élèves ont des besoins particuliers qui exigent un soutien supplémentaire en plus de l'aide ordinairement fournie à l'école (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Les interventions et stratégies utilisées pour y arriver peuvent différer d'une institution à une autre.

Dans ce premier chapitre, nous traiterons de trois thématiques qui sont interreliées et qui peuvent faciliter la réussite des élèves. Le premier thème se rapporte à l'inclusion scolaire des élèves, le deuxième concerne les équipes de soutien à l'enseignant comme modèle de services pour offrir un appui aux enseignants et aux élèves en contexte d'inclusion. Nous verrons par la suite comment les services intégrés pourraient aider les milieux scolaires à répondre aux besoins de tous les élèves, s'ils étaient appliqués en lien avec les considérations de l'inclusion scolaire.

1.1 L'inclusion scolaire

L'orientation actuelle que prend l'éducation spéciale est celle de l'intégration des élèves en difficulté¹ dans les classes ordinaires, que l'on nomme également inclusion. Pour expliquer cette évolution, Lupart (2005) a retracé les différents mouvements ayant précédé l'inclusion : la ségrégation (entre 1900 et 1950), la catégorisation (entre 1950 et 1970), le mouvement vers l'intégration (dans les années 1970) puis celui du *mainstreaming* (dans les années 1980) et celui de l'inclusion (Lupart, 2005).

Malgré cette évolution, le concept d'inclusion demeure vague, puisque la recherche démontre qu'il existe une panoplie de définitions sur ce terme, ce qui mène inévitablement à la confusion tant sur les plans théorique que pratique (Beauregard & Trépanier, 2010; Bunch, Doré, Doré, Finnegan, & Humphries, 2005; Epstein & Elias, 1996; Smelter, Rasch, & Yudewitz, 1994). L'inclusion est perçue par certains, comme un mouvement philosophique (Kelly, 1994; Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture, 2005; Paige; Rizzo & Lavay, 2000; Rudd, 2002), une idéologie (Emanuelsson, 1997; Hollaway, 1996; Mani, 2003), un processus dynamique (Booth & Ainscow, 2000; Maloney & Topping, 2005). Pour d'autres, elle est un « placement » (Crockett & Kauffman, 1999; Kuhns & Chapman, 2005-2006; Leonardi, 2001) ou encore, une réforme en éducation (Slee, 2000). Les différents termes utilisés parfois comme synonymes donnés au terme inclusion viennent ajouter à la complexité du sujet : intégration, « *mainstream* », LRE (*Least Restrictive Environment*) utilisés de façon interchangeable (Bateman & Bateman, 2002; Beauregard & Trépanier, 2010; Bunch & Persaud, 2003; National Dissemination Center for Children with Disabilities, 1995; Vienneau, 2002). En outre, l'UNESCO, lors de la Conférence mondiale de Salamanque en

¹ Élève en difficulté est le terme utilisé dans la province de l'Ontario pour représenter les élèves qui ont différents problèmes qui entravent leur réussite scolaire.

1994, présente un autre terme, soit l'éducation intégratrice², pour définir l'inclusion et la présenter comme le principe selon lequel les écoles ordinaires doivent accueillir tous les enfants y compris ceux qui sont handicapés. Bref, les différentes terminologies et définitions utilisées pour parler d'inclusion présentent certaines ambiguïtés. Cette situation s'explique peut-être en partie en raison d'un manque de définition légale ou à son utilisation inconsistante dans le domaine de l'éducation (Hines, 2001).

La mise en œuvre efficace de l'inclusion nécessite de mettre en place des politiques qui viennent appuyer les instances locales (Bunch & Valeo, 2009). L'énoncé de l'UNESCO qui suit démontre bien de l'importance d'avoir des politiques en place pour appuyer le mouvement inclusif :

Afin de créer des conditions propices au développement de l'inclusion, il est nécessaire d'instaurer des politiques ... axées vers l'inclusion, des systèmes d'appui local et des formes appropriées de curriculum et d'évaluation (UNESCO, 2009).

Pourtant, suite à une analyse des différentes politiques d'organisation de l'inclusion aux États-Unis, Catlett et Osher (1994) ont noté que peu d'organismes définissent l'inclusion à l'intérieur de leur politique. Pour celles qui la définissent, ces définitions sont différentes les unes des autres (Catlett & Osher, 1994). Dans un autre ordre d'idées, en réalisant une étude longitudinale dans des milieux éducatifs ayant des politiques favorisant l'inclusion totale, Croll et Moses (2003) ont souligné que, pendant l'application de cette politique, les milieux éducatifs concernés ont augmenté le nombre d'élèves référés en éducation spéciale (Croll & Moses, 2003).

Les politiques en elles-mêmes ne semblent donc pas suffisantes pour assurer la mise en œuvre de l'inclusion et la réussite scolaire des élèves dans ce contexte, il semble clair qu'elles doivent être accompagnées d'actions concrètes dans le milieu (Bunch & Valeo, 2009).

² Éducation intégratrice est le terme utilisé par l'UNESCO pour définir inclusion

1.1.2 État de l'éducation inclusive au Canada

Au Canada, il n'existe pas de législation fédérale qui gouverne le domaine de l'éducation. Chaque province gère son système d'éducation, par conséquent, les pratiques et les politiques diffèrent d'une province à l'autre. Les provinces adhèrent au principe de l'inclusion, mais peu de politiques semblent soutenir cette pratique (Bunch & Finnegan, 2008). Ainsi, l'éducation inclusive demeure souvent à un niveau philosophique. Les changements vers une éducation inclusive demeurent controversés et présentent plusieurs défis (Bunch & Finnegan, 2008). Pourtant, des succès isolés nous permettent de croire qu'il est possible d'en faire la mise en œuvre. En Ontario, le Conseil scolaire catholique de Hamilton-Wentworth à Hamilton qui, accueille depuis environ 40 ans, les élèves en difficulté dans les classes ordinaires et est d'ailleurs reconnu mondialement en ce qui concerne l'inclusion de ses élèves en difficulté :

The Hamilton-Wentworth Catholic District School Board has offered an inclusive educational program to all exceptional students for the past 40 years. The philosophy of "Each Belongs" is recognized provincially, nationally and internationally as not only a "Best Practice" but as the only school board where all children with exceptional needs attend their neighborhood schools together with their siblings and their peers (Hamilton-Wentworth Catholic District School Board, 2000).

Tous les élèves sont intégrés dans le milieu ordinaire et des services appropriés sont offerts à l'intérieur de la classe ordinaire. Les trente mille élèves qui fréquentent ce conseil scolaire sont dans des classes ordinaires où il n'existe pas de classes spéciales pour les élèves en difficulté (Hansen, Leyden, Bunch, & Pearpoint, 2006). De nombreux chercheurs et praticiens dans le monde viennent visiter les différentes écoles inclusives de ce conseil scolaire. Pourtant, il semble avoir peu d'impact sur les autres conseils scolaires de l'Ontario puisque le Conseil de Hamilton-Wentworth est le seul, dans sa province, à présenter une politique et des pratiques inclusives.

Au Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation est, pour sa part, considéré comme l'un des pionniers dans la prestation de services offerts aux élèves en difficulté à l'intérieur de la classe ordinaire, puisqu'une seule loi scolaire gouverne l'ensemble des

programmes et des services offerts à tous les élèves fréquentant les écoles publiques de cette province. Les élèves en difficulté sont inclus dans les classes ordinaires avec les autres élèves. « L'intégration administrative ouvre ainsi la voie à un système d'éducation inclusif, un système d'éducation unique, ouvert à tous et répondant aux besoins de chacun » (Vienneau, 2002, p. 4).

L'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire identifie différentes barrières qui peuvent empêcher la mise en œuvre dans différentes régions du Nouveau-Brunswick :

- la difficulté pour le personnel enseignant d'accepter la diversité et la philosophie inclusive ;
- le manque de connaissances et d'habiletés pour une mise en œuvre efficace de l'éducation inclusive ;
- le manque de mécanismes d'imputabilité ;
- le manque d'un soutien professionnel à l'intérieur du système d'éducation ;
- le manque de temps pour favoriser la collaboration et la planification des interventions (New Brunswick Association for Community Living, 2007).

De plus, le personnel enseignant ne semble pas avoir les ressources, la formation, l'appui et le temps nécessaires pour mettre en place les conditions nécessaires pour répondre aux besoins des élèves dans le milieu de classe ordinaire (Leblanc & Vienneau, 2010; MacKay, 2006) .

Les territoires du Yukon, du Nord-Ouest et du Nunavut ont eux aussi des politiques et des pratiques d'éducation inclusive. Le document *Educating All our Children : Departmental Directive on Inclusive Schooling* (1996) reconnaît l'importance d'offrir un programme d'éducation à tous les élèves dans leur communauté, avec leurs pairs :

Inclusive schooling begins with the belief that students belong with their peers and should have equal access to educational opportunities. It is concerned with the support needs of all students. It is about finding ways to include all students in our school and to meet their unique needs (GNWT ECE Departmental Direction on Inclusive Education, 1996).

Dans cette optique, l'inclusion concerne tous les élèves et ne réfère pas seulement aux incapacités ou aux déficits. Certains élèves ne pourront pas réussir sans un appui

extérieur; les autres ministères et organismes du gouvernement travaillant en collaboration avec le ministère de l'Éducation, offrent des ressources pour aider ses jeunes (Yellowknife Association for Community Living, 2005).

Malgré leurs positions philosophiques favorables à l'inclusion, les provinces du Canada, incluant l'Ontario et le Québec, continuent de maintenir une forme ou l'autre de « système en cascade » ou les placements à l'extérieur de la classe ordinaire. Certains élèves sont intégrés à temps plein ou encore à temps partiel dans la classe ordinaire (Bunch & Finnegan, 2008). De leur côté, les provinces de l'Ouest reconnaissent les grands principes de l'inclusion, mais les pratiques ne sont pas conformes au principe et non uniformes à l'intérieur des provinces et des Conseils scolaires. La mise en œuvre de l'éducation inclusive est très sporadique et laissée à la discrétion des individus, de sorte que, dans certaines provinces, on voit se construire de nouvelles écoles spéciales (Persaud & Bunch, 2009). Les provinces maritimes semblent vivre les mêmes expériences que celles de l'ouest où il est demandé aux enseignants de mettre en œuvre l'inclusion sans soutien particulier de l'administration (Roehrer Institute & Living, 2003). Pour le Québec, l'avènement du Renouveau pédagogique qui a eu cours depuis la fin des années 1990 n'a pas aidé à clarifier le processus de mise en œuvre de l'inclusion; le personnel enseignant remet en question le principe de « l'intégration à tout prix » des élèves en difficulté dans les classes ordinaires (Centrale des syndicats du Québec, 2006). En février 2008, une déclaration publique de la Fédération des syndicats de l'enseignement demande, entre autres, d'apporter :

[...] des balises à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire, puisque la situation actuelle de l'intégration constitue un frein majeur aux conditions d'apprentissage pour toutes et tous, quel que soit le programme enseigné (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2008).

Plusieurs articles font également état de l'alourdissement de la charge de travail du personnel enseignant qui intègre les élèves en difficulté à l'intérieur de leur classe, sans recevoir ni appui ni matériel supplémentaire (Bélanger, 2006; Parent, 2004). En outre, dans certaines provinces, les coupures budgétaires font en sorte que les enseignants doivent tenter de compenser pour l'absence ou le manque de certains services visant à répondre aux besoins des élèves en difficulté dans leur classe, ce qui

s'avère impossible. Face à ce portrait de la situation de l'inclusion au Canada, force est de constater que le personnel enseignant semble porter le fardeau de la mise en œuvre de l'inclusion sans recevoir l'appui et le matériel nécessaire pour en assurer le succès. Paradoxalement, le nombre d'élèves à risque d'échec scolaire augmente (Education Commission of the States, 2010), et il leur sera impossible de réussir en milieu scolaire s'ils ne bénéficient pas d'interventions adaptées à leur besoin. Selon le Roeher Institute (2004), la mise en œuvre de l'inclusion n'exige pas seulement la présence de l'élève en classe ordinaire, mais aussi une gamme de politiques et de soutiens qui inclut les programmes et services spécialisés d'une classe de ressource avec les avantages éducatifs de la classe ordinaire chez les élèves ayant bénéficié de programmes particuliers offerts à l'extérieur de la classe ordinaire. Selon l'énoncé du Département de l'éducation spéciale de la Saskatchewan (2001) « *...it is unreasonable to expect one teacher to be solely responsible for meeting the needs of a student with an intellectual or multiple disability in an inclusive situation* » (p. 20). Ainsi, les enseignants comptant au nombre des agents d'éducation des élèves « à besoins » particuliers, on ne peut exiger d'eux seuls qu'ils assument l'entière responsabilité de la réussite ou de l'échec de l'inclusion de ces élèves.

Défis posés par l'inclusion

Dans un autre ordre d'idées, les recherches effectuées dans le domaine de l'éducation ne démontrent pas de façon catégorique que l'éducation spéciale soit plus bénéfique pour les élèves qu'une éducation en classe ordinaire. Peu d'améliorations ont été observées chez les élèves ayant bénéficié de programmes particuliers ou de services à l'extérieur de la classe ordinaire (Brinker & Thorpe, 1984; Carlberg & Kavale, 1980; Cole & Meyers, 1991; Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt, Farron-Davis, Bedkstead, Curtis, & Goetz, 1994; Hunt, Goetz, & Anderson, 1986; Kennedy, Shulka, & Fryxell, 1997; Wang & Baker, 1986). Par ailleurs, d'autres études révèlent qu'il serait mieux de scolariser l'élève en difficulté en classe ordinaire plutôt que dans un programme d'éducation spéciale, hors de la classe ordinaire (Buysse & Bailay, 1993; Hundert, Mahony, & Mundy, 1998; Waldron & McLeskey, 1998). D'autres recherches démontrent des résultats mixtes ou n'arrivent

pas à déterminer quel milieu a le plus d'effets sur l'apprentissage de l'élève (Baker, Wang, & Walberg, 1994; Manset & Semmel, 1997; Salend & Duhaney, 1999; Zigmond, Jenkins, Fuchs, & Fuchs, 1995).

Si l'inclusion peut sembler bénéfique pour les élèves en difficulté, des défis majeurs semblent se poser pour en assurer la mise en œuvre. Le premier défi est que les milieux de pratiques, de politiques et de recherche s'entendent sur une définition et une compréhension claire et commune de ce qu'est l'inclusion. Le deuxième défi est la présence d'une politique administrative qui soutient la mise en œuvre de l'inclusion auprès de ses enseignants. Le troisième défi se présente par le besoin de formation du personnel enseignant au niveau de la connaissance des difficultés des élèves, des stratégies à privilégier avec eux et le matériel nécessaire pour mettre en place ces stratégies. Il est nécessaire d'assurer un service de soutien à l'enseignant pour qu'il puisse assurer la réussite de ses élèves, incluant ceux en difficulté, en classe ordinaire.

Pour assurer la mise en œuvre de l'inclusion, une offre de service devient une condition de réussite pour appuyer l'enseignant mais aussi pour assurer la réussite scolaire de l'élève.

1.2 Les équipes de soutien à l'enseignant

Les équipes de soutien à l'enseignant sont une forme de services indirects à l'élève car les membres de l'équipe travaillent avec l'enseignant pour l'aider à trouver des stratégies qui répondront aux besoins de l'élève dans sa classe.

Différentes formes de services existent déjà dans les institutions scolaires. Mentionnons en premier lieu, les services directs à l'élève, comme exemple un aide-enseignant qui travaille dans la classe ordinaire avec des élèves. Une autre forme de service direct serait le co-enseignement, c'est-à-dire qu'un intervenant travaille en collaboration avec l'enseignant en classe ordinaire. L'enseignement s'adresse à un groupe unique d'élèves ou à plusieurs groupes fusionnés (Legendre, 2005).

Les services indirects sont une deuxième offre de services en milieu scolaire. Ces services peuvent prendre la forme de consultation offerte à l'enseignant pour l'aider à trouver des stratégies qui lui permettront de répondre aux besoins d'un élève. Ces consultations peuvent avoir lieu avec les professionnels du système scolaire comme l'orthopédagogue, le psychologue, l'orthophoniste.

Les services indirects peuvent aussi prendre la forme d'équipe de soutien à l'enseignant. Ces équipes comme le nom l'indique offrent un soutien à l'enseignant pour l'aider à identifier la difficulté de l'élève et voir les meilleures interventions susceptibles de répondre à ses besoins.

1.2.1 Buts des équipes de soutien à l'enseignant

Les équipes de soutien à l'enseignant veulent favoriser la réussite scolaire de l'élève en appuyant l'enseignant (Chalfant, Pysh, & Moultrie, 1979; Rosenfield & Gravois, 1996). De plus, ces équipes ont été créées pour prévenir les placements inutiles d'élèves en éducation spéciale (Gravois & Rosenberg, 2006; Kampwirth, 2003). Le travail de

collaboration chez les équipes de soutien a pour but d'aider l'élève, via l'enseignant à connaître des réussites au niveau scolaire

1.2.2 Historique des équipes de soutien

Les équipes de soutien ont été formées suite à la promulgation de la Loi 94-142Q, (Loi sur la Scolarisation des personnes ayant un handicap dite IDEA, (*Individuals with Disabilities Education Act*) en 1975. Cette loi a connu plusieurs amendements et maintenant, elle est connue sous le nom d'*Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEIA). Elle stipule que les personnes avec un handicap doivent trouver leur place dans l'environnement le moins restrictif, elle met aussi l'accent sur la nécessité pour les élèves, les éducateurs, les parents et les prestataires de services communautaires de travailler ensemble pour soutenir l'élève qui essaie d'atteindre ses objectifs et désire réussir son parcours scolaire. C'est ainsi que vers la fin des années 1970, Chalfant, Pysh, et Moultrie (1979) ont développé des équipes au niveau local pour aider les enseignants à répondre aux besoins des élèves en difficulté. Parmi les termes utilisés au cours des années pour désigner les équipes de soutien, nous pouvons nommer : l'équipe de résolution de problèmes (Tilly III, 2002) « *Mainstream Assistance Team* (Fuchs, Fuchs, Gilman, Reeder, & et al., 1990), *Intervention Assistance Team* (Graden, 1989), *Instructional Consultation Teams* (Rosenfield & Gravois, 1996), *Instructional Support Teams* (Kovaleski, Tucker, & Steven, 1996) et les *Prereferral Intervention Teams* (Graden, Casey, & Bonstrom, 1985). Ces équipes avaient comme mandat de diminuer les références à l'éducation spéciale et fournir aux enseignants des stratégies qui aideraient l'élève à vivre des réussites en classe ordinaire.

1.2.3 Différentes appellations

Autant dans la pratique que les écrits, les équipes de soutien à l'enseignant se retrouvent sous différentes appellations. Elles sont souvent appelées équipes de préférence ou des équipes de consultation collaborative car elles favorisent la réussite scolaire de l'élève en classe ordinaire et diminue le nombre de références d'élèves en classe spéciale. Ces équipes utilisent les étapes de la résolution de problèmes et, de ce fait elles sont appelées

équipes de résolution de problèmes. Elles peuvent être nommées différemment selon la région des États-Unis dans laquelle elles sont mises en œuvre (Glover & Vaugh, 2010).

1.2.4 Les équipes de soutien : Précurseurs des modèles de services du *Multi Tier*

Les nombreuses applications des équipes de soutien semblent être les précurseurs des structures actuelles du *Multi Tier Service Delivery* utilisé aux États-Unis. *Multi Tier Service Delivery* est une structure qui répond aux besoins des élèves en difficulté. La loi IDEIA exige la formation de différentes formes d'équipe de soutien pour appuyer l'enseignant. Il semble donc que le travail d'équipe est la pierre angulaire qui favorise la réussite des élèves. La consultation et la collaboration semblent être la clé pour assurer les services.

Pour répondre aux besoins de la loi, les écoles, dans un premier temps, ont constitué des groupes d'enseignants formés de spécialistes et d'administrateurs dans le but de prendre des décisions et d'organiser les services pour les élèves en difficulté. Pour identifier les difficultés et offrir des solutions, ils suivent les étapes de la résolution de problèmes comme procédure. Les décisions prises sont basées sur les données d'évaluations des élèves et les interventions sont ciblées pour répondre aux besoins des élèves qui vivent des échecs scolaires. Ces interventions peuvent être offertes sur une base individuelles ou encore à un groupe d'élèves qui ont les mêmes besoins.

1.2.5 Effets des équipes de soutien

Suite à l'analyse de Chalfant et Pysh (1989) sur la mise en œuvre de 96 équipes de Teacher Assistant Team (TAT), il semble que les enseignants qui utilisent les équipes TAT puissent atteindre les buts fixés pour les élèves. Ces auteurs soulignent aussi la diminution de références d'élèves à l'éducation spéciale ainsi que la satisfaction des enseignants qui utilisent ce processus. Certaines recherches suggèrent que les équipes de soutien à l'enseignant augmentent la performance des élèves (Bahr, Fuchs, & Fuchs, 1990; Chalfant & Pysh, 1989; Fuchs, 1991) et améliorent les attitudes et les habiletés du personnel enseignant à composer avec des élèves ayant des comportements plus difficiles (Bahr et al., 1990; Pugach & Johnson, 1989; Sindelar, Griffin, Smith, & Watanabe,

1992). Il semble également que le personnel enseignant, l'administration et les élèves concernés soient satisfaits des équipes de soutien à l'enseignant parce qu'elles apportent un appui aux enseignants et ainsi qu'aux directions et parce que les élèves semblent démontrer un meilleur rendement (Bahr et al., 1990; Chalfant & Pysh, 1989; Flugum & Reschley, 1994; Kruger, Struzziero, Watts, & Vacca, 1995)

1.2.6 Défis des équipes de soutien

Même si les équipes de soutien sont mandatées par la loi IDEIA et pourraient représenter une piste à plusieurs inconnues subsistent.

La recension des écrits donnent des résultats mitigés voire contradictoires. Bien que les résultats des études menées conjointement avec les universités observent une baisse dans le nombre d'élèves référés, les études menées sur le terrain ne démontrent rien de tel. Il ne semble pas y avoir d'études longitudinales qui démontrent les effets à long terme des équipes de soutien (Rock & Zigmond, 2001). Différentes questions sont posées au sujet des effets à long termes de ces équipes de soutien (Rock & Zigmond, 2001; Safran & Safran, 1996). De plus, Rock et Zigmond (2001) soulignent qu'il est essentiel de prendre en note les défis lors de la mise en œuvre des équipes de soutien pour prévenir les problèmes. La formation des membres de l'équipe de soutien est essentielle afin que ceux-ci connaissent les stratégies pour travailler avec les enseignants de façon efficace. La formation de base en gestion de conflit et en résolution de problèmes semble très importante. Ces auteurs mentionnent aussi que les membres doivent être traités de façon égale.

Enfin si l'on souhaite répondre aux besoins des élèves en difficulté en contexte d'inclusion scolaire, il semble nécessaire que les professionnels œuvrant en milieu scolaire et dans les organismes de la communauté conjuguent leurs efforts à ceux des enseignants de classe ordinaire.

1.3 Les services intégrés

Parmi les autres éléments qui peuvent aider à répondre aux besoins des élèves à risque d'échec scolaire en contexte d'inclusion se trouve l'offre de services intégrés. Le terme « services intégrés » réfère à l'offre de services offerts aux élèves et à leur famille, et ce, tant au niveau éducatif, au niveau social qu'au niveau de la santé. Larson et ses collègues (1992) soulignent que les services intégrés ont comme objectif le travail de collaboration : « ...*a partnership in which a number of service agencies develop and work toward a common set of goal* » (Larson, Gomby, Shiono, Lewit, & Bergman, 1992, p.17). Dans la même veine, Trépanier reprend cette définition en y ajoutant la coordination et la concertation :

Les services intégrés peuvent être définis comme étant une offre coordonnée et concertée des services éducatifs, de santé, de services sociaux ou de prévention en réponse aux besoins des élèves, dans l'optique de favoriser le développement harmonieux des jeunes et leur réussite éducative (Trépanier, 2004, p. 28).

Dans les pays occidentaux, la diversité et la fragmentation des services ont compromis la capacité d'offrir des services éducationnels, de santé et sociaux de manière coordonnée et efficace aux élèves qui en ont besoin, vraisemblablement parce que ces services relèvent de différents ministères. Le problème n'est pas tant le manque de ressources, que la fragmentation et le manque de coordination des services. Les enfants ont des problèmes complexes et des besoins multiples qui sont mal comblés par les services spécialisés et catégorisés (Burt, Resnik, & Novick, 1998; Dryfoos, 1994; Evans, Hurrell, Lewis, & Volpe, 1998). Il semble de plus que la spécialisation des institutions ne permet pas de proposer des solutions potentiellement efficaces face à des problèmes complexes et interreliés que peuvent rencontrer certains élèves (Deslandes & Bertrand, 2002). Dans le même sens, le caractère trop spécialisé et trop étroit de certains programmes, le peu d'échanges de renseignements (entre les professions, les unités ou les instances), le dédoublement des services, les lacunes dans les connaissances et dans la compréhension des antécédents des élèves de même que le peu, voire l'absence, de suivi des interventions entravent l'efficacité d'une offre de services pour les élèves qui en ont besoin (Wang, Reynolds, & Walberg, 1995; Wang, 1997).

Diverses approches sont utilisées pour intégrer les services en milieu scolaire. Ceux-ci peuvent être offerts sur place ou à proximité de l'école. Les services de santé physique et les services psychologiques sont souvent offerts à l'école ; les autres services - éducation parentale, garderies après l'école, rencontres individuelles, interventions en situation de crise, etc. - sont offerts par des organismes situés dans un centre près de l'école (Deslandes & Bertrand, 2001; Dryfoos, 1994). Il n'y a pas un modèle spécifique pour représenter les services intégrés liés à l'école. Souvent, ces services offrent des programmes de prévention qui font la promotion de la santé auprès des enfants et de leurs familles et leur donnent les outils pour réussir (Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992). Certains programmes peuvent être offerts à l'école par le personnel scolaire, tandis que d'autres le sont dans différents lieux : organismes communautaires, bureaux des services, église, résidences des parents d'élèves. La coordination est le processus le plus souvent utilisé concernant les services liés à l'école (Barnes, 1998). Cependant, de nombreux modèles de services intégrés à l'intérieur de l'école ne s'intéressent qu'au lieu de prestation des services. L'accessibilité des services offerts à l'élève et à sa famille importe encore plus que le lieu où peuvent être offerts ces services de même que le fait de répondre à leurs besoins. Pour cela, l'école demeure le point de départ (Calfee, Wittwer, & Meredith, 1998), car ce lieu est accessible et déjà connu des parents et des élèves. C'est pour ces raisons que Dryfoos, en parlant de l'école multiservice ou de l'école communautaire, préconise la centralisation des services dans un seul lieu : l'école. Ainsi, les familles, plutôt que d'aller d'un lieu à l'autre pour recevoir les différents services, n'auraient qu'à se rendre à l'école où ils recevraient tous les services nécessaires.

Là où ils sont offerts, les services intégrés ont des effets positifs sur le rendement des élèves, sur le taux de décrochage et sur l'assiduité des élèves (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Il semble également que le travail interagence diminue l'exclusion des élèves qui ont des problèmes de comportement (Webb & Vuillamy, 2001). D'autres effets positifs se situent au niveau de la qualité des services offerts et le partage d'informations entre les agences (Fleming & Lubin, 1998).

Différentes obstacles empêchent les organismes et l'école de travailler en collaboration ou en partenariat. Les organismes de la communauté peuvent offrir des

ressources spécialisées et aider les écoles à planifier et mettre en œuvre des expériences enrichissantes pour les élèves (Adelman & Taylor, 2000; Moore, 2005; Noblit, 1999; Verstegen, 1996).

Défis posés par les services intégrés

Plusieurs défis sont posés par les services intégrés, nommons entre autres :

- L'évaluation de la mise en œuvre des modèles de services intégrés ((Wang, 1997).
- La structure administrative des organismes semblent inflexibles (Human Interaction Research Institute, 2004).
- Peu de temps pour les rencontres (Noblit, 1999)
- Structure pour faciliter l'entrée et maintenir les services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire (Frattura & Capper, 2007).
- Les différentes agences de la communauté pouvant être en contact avec un élève travaillent rarement avec l'enseignant de classe ordinaire et l'école et ce, même si l'élève passe la majorité de son temps dans le milieu scolaire (Adelman & Taylor, 2000; Moore, 2005).

1.4 Question de recherche

Dans ce chapitre, nous avons retracé les différents changements sociaux qui ont amené l'éducation spéciale vers l'inclusion. Nous avons également entrevu que les modèles de service de consultation sont largement utilisés par nos voisins du Sud pour soutenir les élèves et leurs enseignants dans ce contexte. De plus, nous avons vu que, dans l'optique où les problèmes que rencontrent les élèves deviennent plus complexes, le nombre d'élèves à risque d'échec augmente. L'école se voit alors dans l'obligation d'offrir des services qui dépassent largement son mandat ; elle ne peut faire face toute seule à ce défi de société. Dans cette optique, une offre de services intégrés à l'école peut s'avérer précieuse pour répondre aux besoins des élèves.

En adoptant une politique d'éducation inclusive pour favoriser la réussite éducative de tous ses élèves, particulièrement ceux en difficulté qui sont intégrés dans les classes ordinaires, l'Ontario francophone a tout à gagner à mettre en œuvre un modèle de services intégrés à l'école. Dans un contexte d'inclusion, la consultation collaborative devient un moyen d'appuyer l'enseignant pour qu'il puisse à son tour aider l'élève à vivre des réussites.

Il devient évident et impératif de mettre en œuvre un modèle de service qui favorise la consultation collaborative et qui prenne en compte :

- la complexité et les besoins des élèves,
- l'appui et le soutien à offrir à l'enseignant,
- l'entrée de services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire.

Notre projet consiste donc, à évaluer la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école dans un contexte inclusif.

CHAPITRE 2

Recension des écrits

Pour parvenir à évaluer la mise en œuvre d'une équipe de soutien à l'enseignant qui servira à offrir des services intégrés en contexte d'inclusion scolaire, il importe de voir comment est abordée cette question dans les écrits.

L'éducation inclusive, appuyée par des organismes internationaux comme l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) est un concept qui sème encore de la confusion quant à sa définition et sa mise en œuvre. Le discours des politiciens et des administrateurs scolaires appuie la philosophie de l'éducation inclusive, mais démontre qu'il y a parfois loin de la coupe aux lèvres.

Les équipes de soutien à l'enseignant sont des équipes qui apportent un appui aux enseignants. Ces équipes sont très utilisées aux États-Unis et sont même mandatées par la loi. Les différentes étapes de l'équipe de soutien à l'enseignant seront présentées dans ce chapitre et nous en présentons leur efficacité selon les différentes recherches.

Selon la recension d'écrits effectuée, les services intégrés apportent des résultats positifs pour les élèves. Pourtant, plusieurs défis doivent être surmontés afin de pouvoir répondre aux besoins des élèves en difficulté encore plus lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Parmi ces défis, mentionnons la collaboration, la coopération et une structure pour favoriser la participation et le maintien des services intégrés à l'intérieur du milieu éducatif.

En dernier lieu, nous présentons le cadre conceptuel choisi sur lequel s'appuie notre étude.

2.1 L'actualisation de l'inclusion

L'inclusion est une question de respect des droits de l'homme qui touche prioritairement les orientations et les politiques générales d'un pays. Elle est donc indissociable de la manière dont on conçoit le type de société et le bien-être que l'on souhaite et de la manière dont on envisage de « vivre ensemble »(UNESCO, 2009).

Au niveau international, l'inclusion scolaire est perçue comme une réforme qui soutient et accueille la diversité parmi tous les élèves. La réforme en éducation est un défi et l'inclusion est l'une des réformes les plus complexes jamais entreprises (Fullan & Stiegelbauer, 1991). L'inclusion n'est pas seulement un changement qui arrive, mais bien un processus qui nécessite beaucoup de réflexion, et un état d'esprit de la part du personnel éducatif, des parents, des autorités scolaires. C'est un processus qui nécessite également des adaptations et des modifications de l'environnement social (Deno et al. in Kavale, 2000; Vayrynen, 2000). Pourtant, dans la recension d'écrits effectuée, peu d'établissements scolaires démontrent la mise en œuvre de communautés d'apprentissage inclusives (Burstein, Cabello, Sears, Spagna, & Wilcoxon, 2004; Kavale, 2000). Ce fait relève peut-être du manque de connaissance des actions nécessaires pour élaborer et établir des politiques qui favorisent l'éducation inclusive. Selon Hamalian (2008), une politique sur l'inclusion est le principal instrument pour bâtir un monde inclusif dans lequel la diversité est reconnue et respectée, elle doit pourtant être appuyée par d'autres politiques d'inclusion dans les autres domaines du système social (Hamalian, 2008).

Mise en œuvre des politiques sur l'inclusion

Malgré le développement de différentes politiques sur l'inclusion dans certains pays, ces politiques n'ont pas réussi à clarifier ce qu'est l'inclusion puisqu'elle demeure un problème complexe et aussi très controversé, et ce, tant au niveau de sa définition que de sa mise en œuvre (Hick, Kershner, & Farrell, 2008; Hines, 2001; Maloney & Topping, 2005). D'ailleurs, Giangreco (1991) note que les critiques de l'éducation inclusive sont surtout au niveau de la mise en œuvre qui est faite de façon partielle ou inexistante (Giangreco & Putman, 1991). Pour Crockett et Kauffman (1999) les problèmes qui existent avec la mise en œuvre de l'inclusion sont dus au manque de

formation du personnel enseignant et au manque d'appui administratif (Crockett & Kauffman, 1999).

Le Canada ne semble pas faire exception à ces constats, car même si la philosophie inclusive semble être un principe accepté au Canada, la pratique révèle certaines différences quant à la mise en œuvre de l'inclusion (Bunch & Finnegan, 2008). L'éducation inclusive semble devoir faire compétition à l'éducation spéciale qui elle, est ancrée dans le système depuis les années 1960 et qui ne semble pas pouvoir être délogée (Lupart, 2000). Les directives gouvernementales et les politiques provinciales maintiennent les mêmes lois et les fonds publics sont encore déversés pour les besoins de l'éducation spéciale ceci pourrait expliquer en partie le manque d'essor de l'éducation inclusive dans certaines provinces du Canada (Crawford, 2005). La consultation faite par l'Institut Roeher dans les provinces canadiennes démontre que l'interprétation de l'inclusion et le manque de soutien politique entraînent une mise en œuvre de pratiques inclusives qui sont très différentes au sein même d'une province. Ces pratiques varient d'un conseil à l'autre, dans les différents systèmes éducatifs tant anglophones que francophones, entre les systèmes catholiques et publics (par exemple en Ontario) et même d'école en école de la même communauté (Roeher Institute, 2003). Malgré le manque de politique et le manque de cohérence, il semble que, de plus en plus, l'orientation est d'inclure les élèves en classe ordinaire.

Défis d'actualisation

Le rôle de l'enseignant devient donc primordial et les écrits recensés démontrent que l'attitude de l'enseignant face à l'inclusion est déterminante à son succès (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Romano & Chambliss, 2000). Les enseignants doivent donc faire face à différents défis afin d'actualiser l'inclusion dans leur classe, le premier défi étant le besoin de ressources pour assurer l'adaptation du programme, Mentionnons à titre d'exemple le besoin de ressources spécialisées pour les élèves autistes, les élèves qui nécessitent une aide technologique pour écrire et lire (Avramidis et al., 2000; Bélanger, 2003; Bunch, Lupart, & Brown, 1997; Crawford, 2005; Roeher Institute, 2003; Vaughn, Schumm, Klingner, & Saumell, 1996). Les ressources³ sont un

³ Le terme ressource réfère à des ressources humaines, des ressources pour l'apprentissage, des ressources administratives.

facteur incontournable pour une mise en œuvre réussie de l'inclusion. Leur absence influencera les attitudes des enseignants sur l'inclusion et, conséquemment, sur le vécu des élèves intégrés dans la classe (Bunch et al., 1997; Roeher Institute, 2003; Vaughn et al., 1996). Un deuxième défi est le manque de formation, car les enseignants ne se sentent pas habilités pour répondre aux différentes difficultés des élèves qui sont dans leur classe (Crawford, 2003; 2005; Peters, 2003). Selon les écrits, les enseignants disent ne pas avoir suffisamment de connaissances pour répondre aux besoins de certains élèves, comme ceux qui sont identifiés dans le spectre de l'autisme ou qui ont des problèmes de santé mentale ou des problèmes émotionnels. Le personnel enseignant se sent donc incapable de répondre à la demande (Kuhns & Chapman, 2005-2006; Salend & Duhaney, 1999; Scruggs & Mastropieri, 1996; Semmel, Abernathy, Butera, & Lesar, 1991). Des élèves ont des problèmes qui dépassent le mandat du cadre scolaire, mais ces enfants doivent tout de même fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 18 ans (en Ontario) et l'école doit devoir répondre aux besoins de ces jeunes. Burstein et ses collègues (2004) arrivent aux mêmes conclusions:

Consistently, the evidence has suggested that general education teachers feel unprepared to serve students with disabilities, have little time available to collaborate, and make few accommodations for students with special needs p. 105.

La formation devient alors, un outil essentiel pour comprendre les difficultés des élèves, mais aussi pour assurer une programmation qui répond à leurs besoins. Un autre défi noté est le nombre d'élèves dans la classe ordinaire. L'enseignant n'est pas en mesure de répondre aux différents besoins des élèves, surtout si plusieurs élèves d'un même groupe-classe ont des difficultés importantes ; l'enseignant a besoin du temps pour travailler avec eux, mais aussi pour planifier et préparer les différentes adaptations et identifier les stratégies à utiliser (Avramidis et al., 2000; Mamlin & Harris, 1998; Smith & Smith, 2000).

Efficacité

Entre les années 1980 et 1997, différentes études mesurant l'efficacité de l'éducation spéciale fournissent des résultats mitigés, voire contradictoires. Les résultats des recherches ne démontrent pas de façon catégorique que l'éducation spéciale soit vraiment bénéfique pour les élèves. On observe peu d'amélioration chez les élèves

ayant bénéficié de programmes particuliers (Brinker & Thorpe, 1984; Carlberg & Kavale, 1980; Cole & Meyers, 1991; Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt et al., 1994; Hunt et al., 1986; Kennedy et al., 1997; Wang & Baker, 1986). Par ailleurs, d'autres études révèlent que l'élève en difficulté bénéficie davantage d'une scolarisation en classe ordinaire plutôt que placé dans un programme d'« éducation spéciale » (Buysse & Bailay, 1993; Hundert et al., 1998; Waldron & McLeskey, 1998). Enfin, d'autres recherches démontrent des résultats mixtes ou n'arrivent pas à déterminer quel milieu a le plus d'effet sur l'apprentissage de l'élève (Baker et al., 1994; Manset & Semmel, 1997; Salend & Duhaney, 1999; Zigmond et al., 1995).

Ces résultats de recherches qui comparent des résultats des élèves dans différents placements cherchent à déterminer lequel serait le plus favorable pour l'élève. Toutefois Hocutt (1995) démontre que le placement n'est peut-être pas le seul facteur qui détermine le succès scolaire ou social d'un élève. En effet, il semble que l'environnement de la classe et surtout la qualité de l'enseignement qui y est donné en sont davantage les facteurs déterminants.

D'une part, plusieurs études démontrent que la classe ordinaire a des effets bénéfiques sur la réussite éducative de l'élève et d'autre part, que le personnel enseignant ne se sent pas compétent pour répondre aux besoins des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire. L'enseignant semble également porter seul le fardeau de la mise en œuvre de l'inclusion en l'absence de procédures précises issues des politiques guident sa démarche et sans avoir les connaissances et les ressources pour offrir l'aide et le soutien aux élèves en difficulté de sa classe. Pour utiliser des pratiques efficaces et fondées sur le plan scientifique, les enseignants nécessitent aide et appui. Selon Moats (2004), la mise en œuvre des pratiques qui favoriseront la réussite scolaire des élèves en contexte d'inclusion exige donc un minimum de formation initiale et continue. Par ailleurs, une structure de soutien aux enseignants sous la forme de consultation, telle que les équipes de préférence, peut s'avérer utile dans ce contexte (Moats, 2004). En effet, l'habileté de ces équipes à intégrer et utiliser de nouvelles stratégies à l'intérieur des classes ordinaires par les enseignants est déjà prouvée (Brown & White, 2006; Chalfant & Pysh, 1989; Costas, Rosenfield, & Gravois, 2001; Fuchs et al., 1990; Graden et al., 1985). Les équipes de soutien à l'enseignant qui prennent la forme d'équipes de préférence pourraient donc également représenter une voie à suivre pour répondre aux besoins des enseignants, en leur offrant non seulement un type de formation

continue, mais en les outillant et en les accompagnant dans les interventions à privilégier pour aider l'élève en difficulté dans sa réussite scolaire.

2.2 Équipes de soutien à l'enseignant

Depuis la mise en application de la loi *Individual with Disabilities Education Act* (1974) aux États-Unis, il y a eu un mouvement vers l'inclusion scolaire en privilégiant les interventions des équipes de soutien à l'enseignant (Truscott, Cohen, Sams, Sanborn, & Frank, 2005). Ce processus de soutien à l'enseignant est offert comme une solution pour aider les enseignants à répondre aux besoins des élèves «difficiles à enseigner»⁴ pour éviter qu'ils soient référés à l'éducation spéciale (Kovaleski, 2002; Shea Stump, 2001). D'ailleurs, les services de consultation se retrouvent sur le continuum de services tel que présenté par le système en cascade proposé par Reynold vers les années 1970 et qui peut être encore d'actualité. En effet, la consultation telle qu'offerte dans le mouvement inclusif se situerait au premier niveau de cette cascade. Le schéma du système en cascade est présenté à l'Annexe A

Nous verrons dans les prochaines pages comment s'articulent ces équipes de soutien à l'enseignant afin de maintenir l'élève en classe ordinaire.

2.2.1 Équipes de soutien à l'enseignant

Avec le temps, différents modèles d'équipes de soutien à l'enseignant ont été formés en vue d'offrir un appui à l'enseignant de classe ordinaire pour éviter les placements inutiles d'élèves en éducation spéciale. Ces équipes sont nommées équipes de soutien à l'enseignant, car les élèves sont référés avant que le placement ait lieu dans les classes spéciales ou les classes de retrait.

« Les modèles des équipes de soutien à l'enseignant sont perçus comme des modèles proactifs parce que l'enseignant, en travaillant en collaboration, devient plus compétent, plus habile et réflexif par rapport à sa pratique et, conséquemment, plus en mesure de modifier l'environnement de sa classe afin de répondre aux besoins de ses élèves (Eidle, Truscott, Meyers, & Boyd, 1998, p.20). » (traduction libre)

⁴ Traduction littérale de «*difficult-to-teach children*» ou «*difficult-to-teach pupils*».

Le premier modèle d'équipe de soutien à l'enseignant a été développé par Chalfant, Pysch et Moultrie en 1979. Ce type de consultation collaborative a été développé pour répondre aux besoins du personnel enseignant ayant des difficultés à répondre aux besoins des élèves en difficulté ou à risque (Chalfant et al., 1979). À l'origine, ces équipes étaient appelées *Teacher Assistance Team*. Les changements apportés à la composition et à l'orientation générale de ces équipes ont fait évoluer celles-ci et on peut maintenant retrouver sous différents noms, comme par exemple :

- *Child Study Team* (Moore, Fifield, Spira, & Scarlato, 1989) ;
- *Prereferral Intervention Teams* (Graden et al., 1985) ;
- *Mainstream Assistance Teams* (Bahr et al., 1990; Fuchs et al., 1990)
- *Instructional Support Team* (Kovaleski, Tucker, & Duffy, 1995) *Intervention Assistance Team* (Graden, 1989) et ;
- *Teacher Support Team* (Chalfant et al., 1979) soit l'équipe de soutien à l'enseignant, qui sera l'équipe de préférence privilégiée au cours de cette recherche.

Cette formule est issue de recherches dans une optique de recherche-action. De nombreuses équipes de soutien à l'enseignant dans les écoles ont débuté avec des partenariats avec les universités qui s'intéressaient à mettre en œuvre différentes équipes de soutien à l'enseignant dans les écoles. Au terme de ce partenariat, les écoles se trouvaient désavantagées car elles perdaient les différentes ressources humaines et matérielles mises en place lors des études réalisées. En 2002, la méta-analyse effectuée par Burns et Symington (2002), démontre que les équipes de soutien à l'enseignant, dont les mises en œuvre sont faites en partenariat avec des facultés universitaires, semblent apporter une réduction du nombre d'élèves qui sont référés à l'éducation spéciale. Pourtant, les écoles qui font la mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant sans la participation des facultés universitaires ne démontrent pas de résultats aussi positifs quant à leur efficacité et le nombre d'élèves référés à l'éducation spéciale ne semblent pas diminuer ((Burns & Symington, 2002). Cette situation s'explique notamment par le fait que les écoles qui font la mise en œuvre par elles-mêmes de l'équipe de soutien à l'enseignant n'utilisent pas toutes les étapes du modèle de résolution de problèmes (Eidle et al., 1998; Flugum & Reschley, 1994; Meyers, Valentino, Meyers, Boretti, & Brent, 1996). De plus, on ne retrouve pas de méthode spécifique de mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant dans la littérature; conséquemment les écoles sont laissées à elles-mêmes dans la mise en

œuvre et l'évaluation de leurs équipes de soutien à l'enseignant (Burns & Symington, 2002). De plus, les études existantes sur l'évaluation de la mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant présentent certaines incohérences quant à la méthodologie, comme l'échantillonnage trop petit ou l'absence de groupes contrôles (Burns & Symington, 2002; Sindelar et al., 1992). De l'avis d'Erchul (2008), de nombreuses questions demeurent encore sans réponse concernant le processus d'implantation et les effets de ces équipes de soutien à l'enseignant (Erchul & Sheridan, 2008).

a) L'objectif des équipes de soutien à l'enseignant

L'objectif de ces équipes est de fournir au personnel enseignant de l'appui pédagogique et des stratégies au niveau comportemental pour répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés. Cette aide est offerte pendant que l'élève est dans la classe ordinaire (Fuchs, 1996; Hayek, 1987). Les équipes de soutien à l'enseignant suivent les mêmes étapes de résolution de problèmes telles que décrites par Bergan (1977). Aussi, lorsque ces équipes suivent ces étapes, elles sont souvent nommées « équipes de résolution de problèmes » (Kruger, 1997; Welch, Brownwell, & Sheridan, 1999). Nous définissons « résolution de problèmes » en utilisant les propos de Shinn et Bamonto (1998) qui ont adapté ce concept au domaine de l'éducation en présentant un problème éducationnel comme étant :

Problems are defined as an interperson discrepancy between expectations for other students in the same environment and the behavior of a specific student (Shinn, 1998, p.24).

Deno (2005) va dans le même sens en définissant le terme problème. Un problème pourrait être défini comme la différence ressentie entre une situation perçue et une situation désirée ; la résolution de problèmes se rapporte aux activités entreprises pour réduire ou éliminer les écarts perçus (Deno, 2005).

b) Résolution de problèmes

Le processus de résolution de problèmes est composé de différentes étapes. Lorsqu'il travaillait auprès d'individus ayant des troubles de comportement Bergan (1977) a proposé les quatre étapes suivantes : l'identification du problème, l'analyse du problème, la mise en œuvre et l'évaluation d'un plan d'action (Bergan & Kratochwill,

1990; Kratochwill, Elliott, & Rotto, 1995). À ce processus, Tilly suggère d'utiliser quatre questions afin de faciliter la compréhension de chacune des étapes : Quel est le problème ? Que se passe-t-il ? Que doit-on faire ? Est-ce que le plan a fonctionné ? (Tilly III, 2002) (voir Tableau 1).

Tableau I : Étapes de résolution de problèmes selon Bergan et le questionnement de Tilly III pour chacune des étapes

Processus de résolution de problèmes (Bergan & Kratochwill, 1990)	Questions qui facilitent la compréhension du processus (Tilly III, 2002)
Identification du problème	Quel est le problème ?
Analyse du problème	Que se passe-t-il ?
Mise en œuvre du plan d'action	Que doit-on faire ?
Évaluation du plan d'action	Est-ce que le plan a fonctionné ?

Les plus récents modèles de résolutions de problèmes comme celui de Dettmer, Dyck et Thurston (1996) comportent plusieurs étapes qui définissent plus en détail les différentes composantes de chacune de ces quatre étapes de base. Avant d'aller plus loin, ces étapes de base seront maintenant explicitées afin de mieux en saisir la nature.

i) Identifier et définir le problème

Tous les modèles de résolution de problèmes s'attardent à définir le problème présenté et ce, de façon observable et mesurable (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003). Selon Deno (1989), le problème est la différence entre ce qui est attendu et ce qui se passe présentement. Dans cette optique, une définition utile d'un problème est celle qui est spécifique, claire et mesurable, ce qui a pour effet de faciliter la compréhension de tous les membres d'une équipe (Deno, 1989; Tilly III & Flugum, 1995). Les problèmes surviennent lorsqu'un élève ne performe pas au niveau scolaire incluant le niveau comportemental. Selon Witt et Elliott (1983), la façon dont le problème est défini pendant l'étape d'identification et de définition du problème établit des paramètres importants pour le reste du processus de résolution de problèmes (Witt & Elliott, 1983). Certaines équipes passent peu de temps à définir le problème et parfois s'empressent à chercher des recommandations pour solutionner la problématique (Meyers *et al.*, 1996), elles n'arrivent donc pas à leurs fins. Les recherches actuelles démontrent que l'élément commun de l'étape d'identification et de définition du problème

est la définition de celui-ci en termes mesurables et observables (Barbour & Schwanz, 2004; Brown-Chidsey & Steege, 2005).

Afin de bien définir le problème, il s'avère donc essentiel de pouvoir observer les différentes sphères de la vie de l'élève afin d'avoir un tableau le plus complet possible de la situation problématique.

ii) Analyse du problème

Selon Howell (1993), l'analyse du problème nécessite de recourir à une perspective écologique parce que les problèmes à l'école résultent de différents facteurs qui interagissent entre eux de façon complexe. Ainsi, le curriculum, l'enseignement, les caractéristiques de l'apprenant et la communauté autour de l'élève sont des facteurs qui influencent le comportement de l'élève. Différentes activités peuvent avoir lieu pendant l'analyse du problème. Selon le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant mis en œuvre, il peut y avoir des observations systématiques en classe par l'enseignant ou d'autres intervenants pour évaluer le comportement de l'élève (Tilly III & Flugum, 1995). Également, l'utilisation d'entrevues peut apporter des informations pertinentes à l'analyse du problème (Bergan & Kratochwill, 1990). Des décisions doivent être prises à cette étape pour déterminer qui fera la cueillette d'informations. Lorsque l'analyse du problème est terminée, il y a un remue-méninge pour trouver des solutions possibles reliées aux difficultés que rencontre un élève en classe. Il est essentiel d'identifier le rôle et les responsabilités de chacun des agents d'éducation en rapport aux interventions choisies (Deno, 1989; Gutkin & Curtis, 1990).

iii) Mise en œuvre du plan d'intervention

Un plan d'intervention détaillé facilitera la mise en œuvre du processus de résolution de problèmes (Gutkin & Curtis, 1990). Dans certains modèles d'équipe de soutien à l'enseignant, le plan indique qui est responsable de chacune des actions et à quel moment ces actions ont lieu (Tilly III & Flugum, 1995) :

This plan ensures that all parties involved with the intervention share the same understanding of the procedures to be used, serves as a guide for implementers of interventions, and serves as a record for intervention (p. 494).

Le plan est élaboré en équipe et l'enseignant qui doit en assurer la mise en œuvre dans sa classe doit être en accord avec ses composantes et endosser le cadre d'intervention

proposé par les intervenants membres de l'équipe (Allen & Graden, 2002). Dans le même ordre d'idées, Gresham affirme qu'il est essentiel que la mise en œuvre des interventions soient réalisées exactement comme prévue afin d'en assurer l'intégrité (*treatment integrity*) ou l'adhérence. (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2005; Gresham, 1989). La recherche démontre également que les équipes avec de faibles taux de mobilisation sont nettement moins susceptibles de démontrer une amélioration des résultats scolaires des élèves (Flugum & Reschley, 1994). L'enseignant qui fait la mise en œuvre du plan d'intervention élaboré par l'équipe de soutien à l'enseignant doit avoir fait partie de cette équipe dès le départ, à chacune des étapes, puisqu'il doit être en mesure de comprendre les interventions et d'en saisir le but.

Les équipes de soutien à l'enseignant semblent donc, plus efficaces lorsque le problème est bien défini et le plan d'intervention bien élaboré et ce, en concertation avec l'enseignant de classe ordinaire. L'équipe peut ensuite aider l'enseignant à évaluer les effets des interventions (Hayek, 1987; Kovalski, Kickling, Morrow, & Swank, 1999; Meyers et al., 1996; Welch et al., 1999; Whitten & Dieker, 1995).

iv) Évaluation de l'intervention

À la dernière phase de la mise en œuvre d'une équipe de soutien à l'enseignant, les intervenants travaillent encore en collaboration afin de déterminer si les interventions ont été efficaces. Les données recueillies au début servent de point de comparaison avec les données recueillies suite aux interventions. Si les objectifs ne sont pas atteints, le processus est repris à l'étape de l'analyse du problème pour revoir le plan d'intervention ou en créer un nouveau (Shinn & Hubbard, 1992). Il est aussi important d'assurer les suivis et de compiler des résultats d'évaluation (Tilly III & Flugum, 1995). Même si les résultats sont positifs, il est important d'assurer un suivi, même occasionnel, pour garantir que les interventions continuent de répondre aux besoins de l'élève mais également pour maintenir l'appui fourni à l'enseignant.

v) Nouvelle étape

Certains auteurs ajoutent une autre composante au processus de résolution de problèmes en équipe qui serait préliminaire (Allen & Graden, 2002), soit une étape qui précède les autres étapes. Cette étape serait importante pour développer des relations avec les différents membres de l'équipe, pour identifier une vision commune, le

rôle de chacun ainsi que définir le travail de collaboration. Selon ces auteurs le travail de collaboration serait défini en ces termes :

...working relationship between the participants in problem solving – the teacher(s), the parent(s), student, and school psychologist and/or other school personnel – who are active, meaningfully involved participants in all phases of planning and decision making (Allen & Graden, 2002, p.565).

c) Évaluation des modèles d'équipes de soutien à l'enseignant

La littérature offre peu d'informations au sujet de l'évaluation des modèles d'équipes de soutien à l'enseignant mis en œuvre dans les écoles. Selon la recension d'écrits effectuée, il semble que les quatre étapes de base soient cruciales pour le succès du modèle, mais selon les dires de Fuchs et de ses collègues (1990), aucune analyse n'a été effectuée et ne permet de soutenir cette affirmation. Il semble que très peu d'auteurs se soient penchés sur l'importance de chacune des étapes.

La résolution de problèmes utilisée dans les modèles d'équipes de soutien à l'enseignant cherche «à résoudre les difficultés des élèves en classe par l'utilisation d'interventions qui fonctionnent et le suivi systématique des progrès de l'élève» (Barbour & Schwanz, 2004). Selon l'avis d'Erchul (2008), de nombreuses questions demeurent encore sans réponse concernant le processus et les effets des équipes de résolution de problèmes. Il est absolument nécessaire que la recherche sur les équipes de soutien à l'enseignant reflète la complexité du processus dans la pratique (Gresham & Noell, 1993). Ces auteurs ajoutent que l'offre de services sera mieux comprise lorsque les chercheurs utiliseront les méthodes de recherches qui prennent en considération la complexité des divers systèmes dans lesquels évoluent les enfants et leur famille.

Les éléments essentiels de la consultation sont :

- a) les relations interpersonnelles qui existent lors d'une consultation ;
- b) le processus de résolution de problèmes (les étapes de la consultation) ;
- c) le contexte de vie ou les différents milieux de vie de l'élève et de sa famille ;
- d) les buts de la consultation ; et
- e) les effets de la consultation (Meyers, Truscott, Meyers, Varjas, & Smith Collins, 2008).

Les interrelations complexes entre ces facteurs peuvent rendre difficile l'obtention de réponses aux questions qui sont posées sur la consultation. Le domaine de la recherche nécessite des méthodes de consultation qui ont le potentiel d'illustrer les

différentes dynamiques qui peuvent venir influencer les données. Des méthodes qualitatives et mixtes sont bien adaptées à cet effort :

Mixed methods have not been used widely to date in school-based consultation research. Nevertheless, qualitative and mixed-method designs offer school-based consultation researchers additional options beyond what have been described as the experimental and correlational traditions in psychology. Qualitative and mixed-method designs offer researchers the possibility of adding naturalistic or ecological approaches to understand better the processes and contexts of consultation (Meyers et al., 2008, p.91).

Selon Meyers, il est nécessaire d'utiliser différentes méthodes de recherches pour obtenir des informations reflétant les différentes composantes du phénomène dont certaines ne sont pas prises en considération lors du seul emploi d'une méthode quantitative.

d) Les facteurs d'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant

Certains facteurs pourraient potentiellement expliquer l'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant : les membres composant l'équipe, la participation des parents, la direction de l'école, la formation, le temps de rencontre pendant les heures de travail, la collaboration, et les modalités de mise en œuvre.

i) Les membres de l'équipe

La recension d'écrits réalisée révèle que le nombre et l'identification des différents agents d'éducation (membres) des équipes de soutien à l'enseignant en milieu scolaire ne sont pas bien documentés. Ainsi les membres de l'équipe peuvent être différents d'école en école (Schrag et Henderson, 1996). Dans l'équipe, il devrait y avoir au minimum l'enseignant-ressource, l'enseignant de classe ordinaire et la direction de l'école (Graden et al., 1985; Laycock, 1991). Certains auteurs recommandent un nombre de sept membres ou moins pour assurer l'efficacité de l'équipe, (Ross, 1995) mais la majorité des équipes semblent fonctionner avec quatre enseignants, dont celui qui a référé l'élève présentant une ou plusieurs difficultés. Par ailleurs, dans une étude états-unienne, un échantillonnage national démontre que les membres réguliers des équipes de soutien à l'enseignant sont l'enseignant de classe ordinaire, le psychologue, un administrateur, un enseignant de l'éducation spéciale et un conseiller en orientation (Truscott, Cosgrove, Meyers, & Eidle-Barkman, 2000). Selon l'étude d'Eidle et de ses

collègues (1998), certaines équipes excluent même la participation de l'enseignant titulaire de la classe; pourtant, la mise en œuvre des stratégies par l'enseignant demeurent l'étape la plus importante du processus (Sindelar et al., 1992).

La revue de littérature effectuée démontre également que l'enseignant de classe ordinaire joue un rôle crucial dans le processus de l'équipe de soutien à l'enseignant car c'est lui qui doit identifier l'élève qui éprouve des difficultés, collaborer avec d'autres professionnels et assurer la mise en œuvre efficace du plan d'intervention pour favoriser le succès scolaire de l'élève (Carter & Sugai, 1989; Sindelar et al., 1992). Selon d'autres recherches, le rôle de l'enseignante de classe ordinaire et des autres membres de l'équipe dans le processus des équipes de soutien à l'enseignant n'est cependant pas très clair (Eidle et al., 1998).

Une autre étude démontre que les enseignants se retirent de l'équipe quand celle-ci ignore ou dévalorise leur contribution, lorsque qu'elle fournit des réponses vagues, limitées ou hors de propos ou encore lorsque l'équipe ne partage pas avec eux la responsabilité des interventions proposées ou qu'elle fait peu ou pas de suivis des interventions (Slonski-Fowler & Truscott, 2004).

Ainsi, l'importance de la présence de l'enseignant titulaire de la classe dans les modèles d'équipes de soutien à l'enseignant est indéniable; il semble de plus que les enseignants se retirent de la démarche ou ne font pas la mise en œuvre des interventions de façon appropriée lorsqu'ils se sentent exclus de leur équipe (Erchul & Sheridan, 2008). Il ressort enfin des écrits que, même lorsqu'ils participent activement à l'équipe de soutien à l'enseignant, les enseignants de classe ordinaire sont trop souvent dévalorisés par les autres membres enseignants ou non enseignants de l'équipe ou leur apport n'est tout simplement pas considéré (Erchul & Sheridan, 2008).

ii) La participation des parents

Les parents devraient aussi être membres de l'équipe de soutien à l'enseignant car la littérature nous informe qu'ils sont un facteur favorisant le succès des interventions de l'équipe (Hayek, 1987). L'importance de la participation des parents et les partenariats entre la famille et l'école ont été clairement établis (Christenson, 2004; Tracy, 1997). La recherche a démontré que lorsque les parents participent aux programmes éducatifs de leurs enfants, tous en bénéficient, tant les enfants, les familles, les classes que l'école (Christenson & Sheridan, 2001). Les organisations

professionnelles et les instances gouvernementales ont également reconnu l'impact positif des partenariats entre la maison et l'école. On retrouve par contre peu de modèles clairs et validés qui rapprochent la famille et l'école pour la résolution de problèmes et la prise de décisions dans une structure de partenariat et de collaboration (Sheridan, Clarke, & Burt, 2008), mis à part peut-être le modèle de *Conjoint Behavioral Consultation*, définie en ces termes par ses auteurs :

Conjoint Behavioral Consultation is a structured, indirect model of service delivery by which parents, educators, and consultant work collaboratively to meet a child's developmental and learning needs, address concerns, and achieve positive outcomes by promoting the competencies of all participants (Sheridan & Kratochwill (2007) in Erchul & Sheridan, 2008, p. 197).

En bref, il est clair que la contribution des parents et leur participation aux équipes de soutien à l'enseignant sont essentielles à la mise en œuvre et à l'efficacité de ces équipes. Toutefois, peu de structures favorisent actuellement leur participation effective.

iii) L'administration scolaire et les temps de rencontres pendant la journée scolaire

L'appui de la direction de l'école joue aussi un rôle important pour assurer l'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant. Dans le cas d'une direction d'école qui refuserait de laisser du temps aux intervenants pour élaborer les plans d'intervention, il serait impossible pour le personnel enseignant de mettre en place les interventions appropriées répondant aux besoins des élèves (Chalfant & Pysh, 1989; Graden et al., 1985; Hammond & Warner, 1996; Kruger et al., 1995; Rosenfield & Gravois, 1996; Tracy, 1997).

Le manque de soutien des administrateurs fait obstacle à une mise en œuvre efficace des équipes de soutien à l'enseignant. Ce manque de soutien peut s'exprimer, entre autres, par l'absence ou l'insuffisance de temps accordé pour se rencontrer pendant les heures de classe et par des horaires trop chargés (Chalfant et al., 1979; Chalfant & Van Dusen Pysh, 1989; Graden et al., 1985). Certaines équipes de soutien à l'enseignement se rencontrent avant ou après les heures de classe. L'administration scolaire joue donc un rôle important pour faciliter les rencontres pendant la journée et allouer du temps pour favoriser la collaboration entre les enseignants.

iv) La formation

Les équipes de soutien à l'enseignant nécessitent de la formation continue pour ses membres de manière à favoriser l'efficacité des interventions (Hayek, 1987).

La formation continue doit être orientée vers les besoins des enseignants et doit leur permettre de comprendre les concepts qui entourent le travail de collaboration pour pouvoir analyser un problème, d'établir des buts communs, de générer des plans d'intervention, de communiquer efficacement et d'animer des rencontres d'équipes (Chalfant & Pysh, 1989).

v) Collaboration

Un autre facteur clé de la mise en œuvre et de l'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant est la collaboration, c'est-à-dire le travail concerté et coordonné des agents d'éducation. Afin de pouvoir collaborer, les enseignants ont besoin de temps pour pouvoir discuter des différentes interventions et de leurs suivis. Selon Schulte et Osborne (2003), les bénéfices de travailler en collaboration incluent les éléments suivants :

- a) maximise les ressources des personnes qui travaillent en collaboration ;
- b) gain dans les habiletés et les connaissances des intervenants ;
- c) probabilité accrue que l'enseignant de classe ordinaire prenne la responsabilité de faire la mise en œuvre de l'intervention de façon efficace en raison de l'investissement de temps, des idées et l'énergie déployé dans le processus de résolution de problèmes ;
- d) l'enseignant pourra aborder des problèmes semblables dans l'avenir (Schulte & Osborne, 2003).

Le soutien de l'administration est donc lié de près à la collaboration parce que celle-ci exige non seulement de prévoir du temps à l'horaire des agents d'éducation, mais également que les administrateurs possèdent eux-mêmes les connaissances nécessaires sur la collaboration et sur les façons les plus appropriées pour le faire.

e) *Avantages des équipes de soutien à l'enseignant*

Les équipes de soutien à l'enseignant présentent plusieurs avantages. D'abord, parce qu'elles sont formées sur place, à l'école, les enseignants se sentent appuyés et contribuent à l'élaboration des solutions ; dans cette optique, les coûts sont presque inexistants. Les écrits recensés attestent de l'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant (par exemple Graden et al., 1985). Ainsi les équipes de soutien à l'enseignant améliorent le nombre de références adéquates à l'éducation spéciale (Graden et al., 1985), la satisfaction du personnel enseignant au niveau du processus

(Bahr et al., 1990; Fuchs et al., 1990; Graden et al., 1985), la participation du personnel enseignant à l'élaboration des interventions, les habiletés du personnel enseignant et, enfin la performance scolaire des élèves (Fuchs et al., 1990).

f) *Effets des équipes de soutien à l'enseignant sur les résultats des élèves*

Très peu d'études démontrent l'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant sur l'amélioration du rendement des élèves (Sindelar et al., 1992). Il semble cependant que la qualité des interventions offertes puisse avoir une certaine influence :

[...] note that pre referral intervention teams « success or failure depends on the nature and appropriateness of the remedial interventions and the quality of its implementation (ibid, p.246).

De plus, il semble que les équipes de soutien à l'enseignant, dont la mise en œuvre est faite en collaboration avec des facultés universitaires démontrent de meilleurs effets sur les résultats scolaires chez les élèves que celles implantées dans les écoles qui s'organisent par elles-mêmes (Burns & Symington, 2002). En effet, il semble que les écoles qui mettent en œuvre par elles-mêmes une équipe de soutien à l'enseignant n'utilisent pas toutes les étapes du modèle de résolution de problèmes ; les résultats escomptés ne peuvent donc pas être atteints (Eidle et al., 1998; Flugum & Reschley, 1994; Meyers et al., 1996). Mais aussi, il faut que la mise en œuvre du modèle soit faite de façon minutieuse et lors d'une recherche, les chercheurs porte une attention particulière à cet aspect (*treatment integrity*).

Certaines recherches suggèrent que les équipes de soutien à l'enseignant augmentent la performance des élèves (Bahr et al., 1990; Chalfant & Pysh, 1989; Fuchs, 1991) et améliorent les attitudes et les habiletés du personnel enseignant à composer avec des élèves ayant des comportements plus difficiles (Bahr et al., 1990; Pugach & Johnson, 1989; Sindelar et al., 1992). Il semble également que le personnel enseignant, l'administration et les élèves concernés soient satisfaits des équipes de soutien à l'enseignant car ils reçoivent un appui (Bahr et al., 1990; Chalfant & Pysh, 1989; Flugum & Reschley, 1994; Kruger et al., 1995).

Les équipes de soutien à l'enseignant sont utiles pour les enseignants, car elles permettent de contrer l'isolement professionnel, ce qui s'avère d'autant plus important lorsque des élèves en difficulté sont intégrés dans leur classe (Papalia-Berardi & Hall, 2007). Le succès d'une équipe de soutien à l'enseignant dépend de la qualité des interventions qu'elle recommande (Flugum & Reschley, 1994). En combinant cette situation aux résultats scolaires positifs et à l'ouverture du personnel enseignant face à être accompagné, ce modèle peut répondre autant aux besoins du personnel enseignant qu'à ceux des élèves. La formation est tout de même un élément important pour faciliter le travail d'équipe et la collaboration ainsi que la connaissance sur les différentes problématiques d'élèves.

Lorsque les effets de la mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant sont évalués, les facteurs clés identifiés précédemment (c'est-à-dire, les membres de l'équipe, la participation des parents, l'administration scolaire, la formation, le temps de rencontre pendant les heures de travail, la collaboration, et les modalités de mise en œuvre) ont tous un effet sur la réussite scolaire des élèves, sur la qualité de vie professionnelle des enseignants et aussi sur la collaboration entre les agents d'éducation.

Les écrits recensés indiquent que les équipes de soutien à l'enseignant quelque soit la formule est nécessaire en milieu scolaire, pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires et éviter leur placement inutile en milieux spécialisés (Aksamit & Rankin, 1993; Chalfant & Pysh, 1989; Kovalski et al., 1996; Safran & Safran, 1996). Les écrits recensés soulignent également que la complexité des problèmes que rencontrent certains élèves nécessite le recours à des solutions qui vont parfois au-delà du mandat et de la compétence du personnel scolaire. Dans cette optique, il semble qu'une offre de services intégrés à l'école pourrait permettre de répondre aux besoins des élèves en difficulté (Halsey, Gulliver, Johnson, Martin, & Kinder, 2005; Pettit, 2003).

2.3 Les services intégrés

Une offre de services intégrés à l'école cherche à faciliter l'accès aux services de santé, aux services sociaux pour répondre aux besoins des élèves. Les buts principaux d'une offre de services intégrés sont d'augmenter l'efficacité des services offerts à des populations scolaires ciblées (Browne, 2002; Dryfoos, 1994), en améliorant les études de cas, en coordonnant les ressources, en réduisant la redondance et en accroissant l'efficacité dans la distribution des services (Adelman & Taylor, 1996; Calfee et al., 1998). La définition de Trépanier (2004) mentionnée au chapitre 1, réfère à l'offre de services offerts aux élèves et à leur famille et ce, tant au niveau éducatif, au niveau social qu'au niveau de la santé. Le travail de collaboration, de coordination et de concertation y est essentiel :

Les services intégrés peuvent être définis comme étant une offre coordonnée et concertée des services éducatifs, de santé, de services sociaux ou de prévention en réponse aux besoins des élèves, dans l'optique de favoriser le développement harmonieux des jeunes et leur réussite éducative (Trépanier, 2004, p.28).

Si la définition des services intégrés est claire, nous verrons que la mise en œuvre semble moins limpide.

2.3.1 Distinction entre programmes de services intégrés et modèles de services intégrés

Avant de poursuivre plus loin, il est nécessaire de clarifier les termes programmes de services intégrés et modèles de services intégrés. Il semble y avoir un chevauchement dans la littérature mais aussi dans la traduction de ces termes.

Programmes de services intégrés peuvent être définis comme : un ensemble cohérent et intégré d'apprentissages pour atteindre des objectifs particuliers. Le programme est déterminé dans un temps donné. Les programmes inclut un guide d'accompagnement, des activités suggérés et chaque étape est expliquée Les programmes s'adressent à toute une population comme exemple mentionnons le programme « Vers le Pacifique » qui s'adresse aux élèves du premier cycle, d'autres programmes peuvent s'adresser à

un groupe cible, nommons « Le programme d'intervention l'Allié », ou des programmes de prévention de consommation d'alcool ou de drogue.

Modèles de services peuvent être définis comme : une représentation des éléments qui vont nous permettre de prendre une décision sur les services à offrir pour répondre aux besoins des élèves. Les modèles d'équipe de soutien à l'enseignant, le modèle de Trépanier et Paré (2009), celui de Frattura et Capper (2006) en sont des exemples et ils s'occupent des élèves en difficulté. Les équipes formées travaillent conjointement avec l'enseignant pour assurer la réussite scolaire de l'élève. Ils ajustent les interventions au fur et à mesure de la progression de l'élève. Ces équipes peuvent réunir des gens de l'intérieur de l'école ou des experts des organismes de la communauté. Glover et Vaughn " ...organizing the provision of increasingly intense intervention delivered in general, remedial and special education" (Glover & Vaughn, 2010).

Les modalités d'application des services intégrés peuvent prendre différentes formes. On peut venir en aide aux élèves soit à l'école ou à l'extérieur de l'école, dans la communauté. Les modalités d'application peuvent se situer sur un « continuum » commençant par un simple partenariat entre un organisme et une école allant à une collaboration beaucoup plus sophistiquée et complexe avec des composantes variées (Dryfoos, 1998). Selon le ministère de l'Éducation du Québec, les services intégrés seraient : « ...des services enchâssés dans un système cohérent, coordonné et harmonieux permettant le partage d'objectifs auxquels chacun collabore (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p.22). Calfee et ses collaborateurs (1998) croient que la relation entre l'école et la communauté devrait être telle que la distinction n'est plus visible entre les partenaires de l'école et de la communauté. Pour les équipes des écoles multiservices ou communautaires, l'ultime but à atteindre est : « ...*where the lines of distinction between school and community are barely visible and where gaps in family support services disappear* » (Calfee et al., 1998, p.7).

Diverses approches sont utilisées pour intégrer les services au milieu scolaire. Ils peuvent être offerts sur place ou à proximité de l'école. Les services de santé physique et de santé mentale sont souvent offerts à l'école ; les autres services - éducation parentale, garderies après l'école, rencontres individuelles, interventions en situation de crise, etc. – sont offerts par des organismes situés dans un centre près de l'école (Deslandes & Bertrand, 2001; Dryfoos, 1994). Souvent, ces services offrent des

programmes de prévention qui font la promotion de la santé auprès des enfants et de leurs familles et leur donnent les outils pour réussir (Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992). Certains programmes peuvent être offerts à l'école par le personnel, tandis que d'autres le sont dans différents lieux : organismes communautaires, bureaux des services, église, résidences des parents d'élèves. La coordination est le processus le plus souvent utilisé concernant les services liés à l'école (Barnes, 1998).

2.3.2 Avantages des services intégrés

La recension des écrits effectuée démontre les nombreux bénéfices des services intégrés (Atkinson, Wilkin, Stott, Doherty, & Kinder, 2002; Gray, 2002; Kinder, Lord, & Wilkin, 2008; Office for Standards in Education, 2006; Robinson, Halloran, & Moore, 2008; Sanders, 2003; Volpe, Batra, Bomio, & Costin, 1999; Wilkin, White, & Kinder, 2003). De façon spécifique, les services intégrés contribuent :

- à l'amélioration des résultats au niveau comportemental et scolaire pour les élèves qui ont reçus des services intensifs (Sanders, 2003);
- à l'augmentation de l'estime de soi des élèves et par conséquent une amélioration remarquée dans leurs relations (Kinder et al., 2008);
- à l'amélioration au niveau de l'assiduité en plus d'une augmentation du taux d'immunisation (Wilkin et al., 2003);
- à l'amélioration au niveau du comportement et de la conduite des élèves à l'école (Office for Standards in Education, 2006) ;
- à la diminution de l'abus de drogue et (ibid) et à la diminution du nombre de grossesses chez les adolescentes (Wilkin et al., 2003).

L'intégration des services éducatifs avec ceux d'autres services de la communauté s'inscrit dans diverses réformes gouvernementales pour rapprocher les communautés (Volpe, Clancy, Buteau, & Tilleczedk, 1998) C'est ainsi que les termes partenariat et collaboration sont utilisés à tous les échelons du gouvernement au sujet de la prestation des services sociaux. Selon Swan et Morgan (1993), ces termes font allusion aux divers aspects de la réforme du système, dont les services intégrés à l'école, les services mis en commun, les cliniques à l'école, les services

complémentaires, les services continus et les services de santé complets dans les écoles ou école multiservices (Volpe et al., 1998). Aux États-Unis, la législation fédérale notamment le *NCLB (No Child Left Behind)*, invite les écoles à s'engager dans des partenariats avec les familles et la communauté pour répondre à l'accroissement des besoins des élèves, tant au niveau scolaire, social que comportemental.

Local education agencies to assist school personnel to reach out, to communicate with, and work with parents as equal partners; implement and coordinate parent programs; and build ties between parents and the school (U.S. Department of Education, 2002).

Ce qui importe davantage que le lieu de l'offre des services est l'accessibilité des services offerts à l'élève et à sa famille en réponse à leurs besoins. Pour cela, l'école demeure le point de départ (Calfee et al., 1998), car ce lieu est accessible et déjà connu des parents. C'est pour ces raisons, que Dryfoos en parlant de l'école multiservice ou communautaire, préconise la centralisation des services dans un seul lieu : l'école. Ainsi, les familles, au lieu d'aller d'un lieu à l'autre pour recevoir les différents services n'auraient qu'à se rendre à l'école où elles recevraient tous les services nécessaires pour soutenir leur noyau familial.

Malheureusement, le climat politique, la réorganisation des agences (Kinder et al., 2008) la structure administrative des organismes, autant scolaires que communautaires semblent inflexible, et «il semble plus simple de continuer à faire ce que nous avons toujours fait » (Moore, 2005). Au niveau des défis administratifs et organisationnels, les éducateurs des écoles et les agences de la communauté hésitent souvent à collaborer car la tâche administrative se trouve complexifiée et la question territoriale revient souvent comme élément de barrière (Calfee et al., 1998; Verstegen, 1996). Les buts poursuivis par les agences et les écoles sont différents, ce qui peut causer des difficultés au niveau des relations de travail car aucun outil n'existe pour appuyer la collaboration entre les deux systèmes (Altshuler, 2003). Le personnel du système d'éducation préfère régler ses problèmes en son sein au lieu de référer des élèves à des professionnels externes parce qu'ils n'ont pas de temps pour les rencontrer ou peu de temps pour communiquer l'information (Calfee et al., 1998; Pricewaterhousecoopers, 2001a). La perception des parents et des autres professionnels est telle qu'ils disent que l'école est un système fermé qui ne veut pas collaborer avec d'autres agences (Noblit, 1999).

2.3.3 Évaluation de la mise en œuvre des modèles de services intégrés

Dans la littérature, l'évaluation de la mise en œuvre des services intégrés est sans contredit un de ses éléments cruciaux (Adelman & Taylor, 2002; 2006; Calfee et al., 1998; Illback, Kalafat, & Sanders, 1997) qui n'est pas sans poser des défis. Déjà en 1987, Wang et ses collègues affirmaient que l'évaluation de la mise en œuvre des modèles de services intégrés était difficile à réaliser à cause de la complexité et de la diversité des éléments à vérifier. Ainsi par exemple, l'évaluateur doit non seulement se préoccuper du processus de mise en œuvre, mais aussi mesurer l'amélioration du rendement scolaire de l'élève, son assiduité et différents effets perçus tant au niveau du comportement qu'au niveau affectif (Wang, Haertel, & Walberg, 1997). Bien que de nombreux auteurs soulignent l'importance de l'évaluation dans la mise en œuvre de services intégrés (Burt et al., 1998; Dryfoos, 1994; Dryfoos & Maguire, 2002; Fixsen, Naom, Blase, Friedman, & Wallace, 2005), il semble pourtant que peu de modèles comportent un processus d'évaluation continue (Dryfoos & Maguire, 2002). Dans une revue de littérature effectuée sur les services intégrés, Wilkin et ses collègues abondent dans le même sens; ils relèvent qu'il existe peu d'évaluations systématiques et rigoureuses du concept et de son application (Wilkin et al., 2003). Cette situation rend difficile non seulement les mesures à long terme de l'efficacité des modèles de services intégrés mais également celles nécessaires pour réaliser les réajustements nécessaires en cours d'application, sur une base annuelle par exemple (Trepanier, Paré, Petrakos, & Drouin, 2008).

L'évaluation de l'intégration des services suppose le recours à des méthodes d'évaluation qui permettent d'appréhender les changements anticipés et imprévus tout en tenant compte des variables contextuelles (Kalafat, 1996). Sullivan et Skeltcher (2002) recommandent fortement qu'une distinction soit faite entre la mise en œuvre, les réalisations et les résultats, pour s'assurer que les résultats ont été atteints et pour identifier les éléments qui ont contribué à ces résultats (Brown & White, 2006). Dans le même ordre d'idées, Illback et ses collaborateurs (1997) recommandent l'utilisation des méthodes qualitatives et quantitatives pour permettre de mieux comprendre la complexité inhérente à l'implantation de services intégrés en précisant du même coup l'absence ou la rareté de mesures validées ou standardisées. Ils précisent que les changements continus qu'implique ce type de programme et la variétés des résultats

(*outcomes*) obtenus d'une institution à l'autre, selon les clientèles desservies, les intervenants en place, les ressources du milieu, etc., nécessitent une flexibilité dans l'évaluation qui ne s'avère pas possible dans le cadre d'une évaluation standardisée (Illback et al., 1997). Dans cette optique, les méthodes développées doivent prendre en compte la complexité du processus d'intégration de services, la capacité évolutive de réponse aux besoins et doivent s'inscrire dans un processus de développement continu (Illback et al., 1997). De même, Sullivan et Skeltcher (2002) affirment que le besoin de structures appropriées pour observer, comprendre et évaluer les activités de collaboration ne feront que progresser à mesure que le travail collaboratif s'effectue dans une optique d'intégration de services dans les services publics (Brown & White, 2006). Suite à la revue de littérature faite par le *National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention* sur la recherche de mise en œuvre de modèles de services intégrés, les auteurs concluent :

The most noticeable gap in the available literature concerns interaction effects among implementation factors and the relative influences over time. That is, the relationship among 1) implementation stages, components, and approaches, and 2) adoption rates, program and practitioners effectiveness, and sustainability (National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, 2007).

2.3.4 Autres défis des services intégrés

Malgré l'impact positif des services intégrés, plusieurs défis demeurent présents. En plus de ceux liés à leur évaluation, il y a le défi du travail de collaboration, de la coordination des interventions, de l'orientation des interventions vers les composantes scolaires et de l'élaboration d'une structure pour faciliter l'entrée et le maintien des services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire.

a) Le travail de collaboration

Dans un premier temps, la collaboration, c'est-à-dire faire travailler ensemble deux ou plusieurs intervenants, est l'approche privilégiée lorsqu'on parle de services intégrés à l'école. Les services intégrés requièrent donc que les agents d'éducation travaillent en équipe. Briggs (1997) identifie quatre types d'équipes :

a) l'équipe uni disciplinaire, qui est une équipe qui essaie de répondre à tous les besoins de l'enfant et de la famille ;

b) l'équipe multidisciplinaire, qui consiste en plusieurs professionnels qui travaillent en parallèle pour répondre aux besoins de l'enfant et de la famille avec des interactions, l'échange d'informations et l'expertise qui sont limitées ;

c) l'équipe interdisciplinaire, qui est une équipe dans laquelle plusieurs professionnels de différentes disciplines coordonnent leurs services mais sans dépasser les limites de leur discipline ;

d) et l'équipe transdisciplinaire, dans laquelle des professionnels de différentes disciplines offrent des services intégrés à l'enfant et sa famille, avec un professionnel qui coordonne les services pour l'équipe.

L'équipe transdisciplinaire semble la plus efficace, puisqu'elle permet le partage et l'expertise de différents rôles et de responsabilités ainsi que le partage d'information et de formation. Selon Bruder (2002) les équipes transdisciplinaires sont absolument nécessaires pour des interventions efficaces (Bruder in Robinson et al., 2008). La collaboration semble pourtant empêcher le fonctionnement maximal des organismes avec l'école. En effet, comme mentionné, la structure administrative des organismes, autant scolaire que communautaire semble inflexible et «il semble plus simple de continuer à faire ce que nous avons toujours fait» (Human Interaction Research Institute, 2004 in Moore, 2005, p.10). Les éducateurs des écoles et les agences communautaires hésitent à collaborer, car la tâche administrative augmente et la question territoriale revient souvent comme élément de barrière (Verstegen, 1996). Les éducateurs préfèrent régler leurs problèmes à l'intérieur du système scolaire au lieu de référer des élèves à d'autres professionnels, parce qu'ils n'ont pas de temps pour les rencontrer ou peu de temps pour communiquer l'information à d'autres professionnels (Moore, 2005; Noblit, 1999). Les administrateurs de l'école semblent vouloir maintenir le contrôle sur ce qui se passe dans leur édifice scolaire, pourtant ils ne sont pas en mesure de prendre la responsabilité reliée à une décision médicale ou à d'autres services qui proviennent de l'extérieur du système d'éducation (Smith, 2000-2004). Afin d'améliorer le partenariat entre les intervenants des écoles et les agences de la communauté, il est suggéré d'offrir une formation aux personnels des différentes agences scolaires et communautaires sur les différentes composantes de la collaboration afin d'éviter les rivalités et les mésententes qui semblent être partie

intégrante des modèles de collaboration (Burch & Palanki in Sanders, 2003). Cette formation leur permettrait de développer des habiletés et de communiquer efficacement avec les autres intervenants de l'équipe.

b) La coordination des interventions

Les différentes agences de la communauté pouvant être en contact avec un élève travaillent rarement avec l'enseignant de classe ordinaire et l'école et ce, même si l'élève passe la majorité de son temps dans le milieu scolaire (Adelman & Taylor, 2000; Moore, 2005). Dans ce contexte, il arrive que l'enseignant doive faire la mise en œuvre des interventions recommandées par les experts externes sans rencontres ni explications. De plus, ces interventions ne prennent pas en considération ce qui existe déjà ou celles préconisées dans le cadre scolaire. Il y a donc souvent dédoublement du travail. Dans cette optique, Trépanier et Paré (2009) proposent un coordonnateur pour assurer la gestion des services offerts à l'élève. Également, Gray (1991) ainsi que Molloy *et al* (1995) croient qu'il serait préférable d'avoir une personne « neutre » pour coordonner les rencontres, mais que cette personne devrait aussi mettre en place un processus pour développer la communication, l'entente et la participation des intervenants avec les familles et la communauté (Sanders, 2003).

c) Orienter les interventions vers les composantes scolaires

Lorsque des spécialistes provenant de l'extérieur de l'école interviennent auprès des élèves d'une école, leurs recommandations ne sont que rarement transmises à leurs enseignants ; par conséquent, leurs interventions ne peuvent donc pas être axées vers la réussite éducationnelle de l'élève. Selon Trépanier et ses collègues (2008), la littérature ne fait aucune mention du travail de collaboration axée sur la réussite scolaire des élèves entre les enseignants des classes ordinaires et les organismes externes (Trepanier et al., 2008). Mais, selon Crowson et Gardner (2002) la nouvelle vague de services intégrés qui émerge se concentre moins sur les interventions offertes aux familles et beaucoup plus sur les services pédagogiques qui visent la réussite de l'élève (Crowson & Gardner, 2002). En effet, il semble que les mesures prises doivent s'intégrer dans la vie quotidienne si on veut en tirer des bénéfices réalisables à long terme (Volpe et al., 1999).

d) Structure pour faciliter l'entrée et maintenir les services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire

Dans l'optique de faciliter l'offre de services intégrés, il devient nécessaire de trouver une structure qui réponde aux besoins de mise en œuvre, mais qui coordonne également les services intégrés dans une philosophie inclusive. Dans le même sens, Frattura et Capper (2007) expliquent que

Educators need to rethink the team structures in their schools to implement and sustain integrated services. These new team structures are necessary because research suggest that sustaining inclusive practices over time is difficult (Frattura & Capper, 2007, p.16).

Ces services intégrés mis en place doivent aussi s'appuyer sur une démarche validée par la recherche en plus d'être orchestrée efficacement pour assurer le suivi de l'élève en milieu scolaire. Avec la complexité des défis causés par les changements démographiques, sociaux et familiaux, les différents ministères de l'Éducation sont conscients qu'ils ne peuvent à eux seuls répondre adéquatement aux besoins des élèves (Dryfoos, 1994; Melaville & Blank, 1993; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006; Turnbull & Turnbull, 1996). L'équipe de soutien à l'enseignant pourrait représenter une structure permettant de faciliter l'entrée des services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire, en plus d'offrir l'appui à l'enseignant dans un modèle inclusif, de favoriser un modèle de collaboration entre les intervenants de l'école et ceux d'autres agences et de coordonner les services offerts aux élèves. L'équipe de soutien à l'enseignant est un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant ou de résolution de problèmes qui se compose d'intervenants de l'école, des organismes de la communauté ainsi que de l'élève ciblé et de ses parents.

Dans ce chapitre, nous avons présenté différentes études qui permettent de dresser un état de la question sur les modèles d'équipes de soutien à l'enseignant qui peuvent soutenir l'intégration scolaire des élèves en difficulté. Nous avons vu que les modèles d'équipe de soutien à l'enseignant sont présentés comme des équipes de soutien à l'enseignant qui tirent leur origine des modèles de services axés sur la consultation et sur la résolution de problèmes. Nous avons également explicité comment une offre de services intégrés à l'école peut répondre aux besoins des élèves et les liens possibles qui pourraient unir les équipes de soutien à l'enseignant et l'offre de services intégrés.

De plus, nous avons illustré que la confusion qui prévaut sur le concept de l'inclusion se répercute sur sa mise en œuvre. En outre, peu de politiques soutiennent le principe de l'inclusion, ce qui en complexifie non seulement la mise en œuvre, mais fait également en sorte de laisser les enseignants en porter seuls le fardeau, sans appui et sans ressources.

Afin de répondre aux changements de la société et aux différentes lois, les modèles de consultation ont dû évoluer. Dans le milieu scolaire, la consultation est devenue un modèle de service plus collaboratif dans lequel on retrouve les équipes de soutien à l'enseignant. Ces équipes sont des équipes de résolution de problèmes qui favorisent le maintien des élèves en classe ordinaire en appuyant l'enseignant dans sa pratique. Malgré le manque de recherches qui en démontrent l'efficacité, ces équipes semblent répondre aux besoins du personnel enseignant puisqu'ils se sentent appuyés dans leurs pratiques.

Différentes initiatives et règlements invitent les écoles à travailler conjointement avec des agences de la communauté ; pourtant, plusieurs défis demeurent encore présents. Le travail de collaboration, de coordination des services et du service orienté vers la réussite éducative de l'élève, sont des facteurs qui doivent encore être améliorés. Il devient donc nécessaire d'identifier un point d'ancrage sur lequel les intervenants de l'école et des organismes communautaires peuvent s'appuyer pour travailler en collaboration.

La recherche démontre aussi la difficulté d'évaluer les effets des différentes initiatives, tant au niveau de la consultation que des services intégrés. Les modèles de consultation collaborative et les services intégrés doivent prendre en considération de nombreux facteurs contextuels, sociaux qui font partie d'un processus en évolution. C'est pour cette raison qu'il est important d'avoir des méthodes d'évaluation qui pourront prendre en compte ces aspects. Les méthodes de recherche mixte semblent être celles qui peuvent capter la complexité des éléments de la consultation et des services intégrés en milieu scolaire.

2.4 Modèles théoriques issus de la recension des écrits

La recension des écrits nous a permis d'identifier différents cadres théoriques. Mentionnons entre autres celui d'Adelman et Taylor (1996) et celui de Frattura et Capper (2007) qui ont retenu notre attention dû au fait que ces cadres portent une importance à la réussite de l'élève.

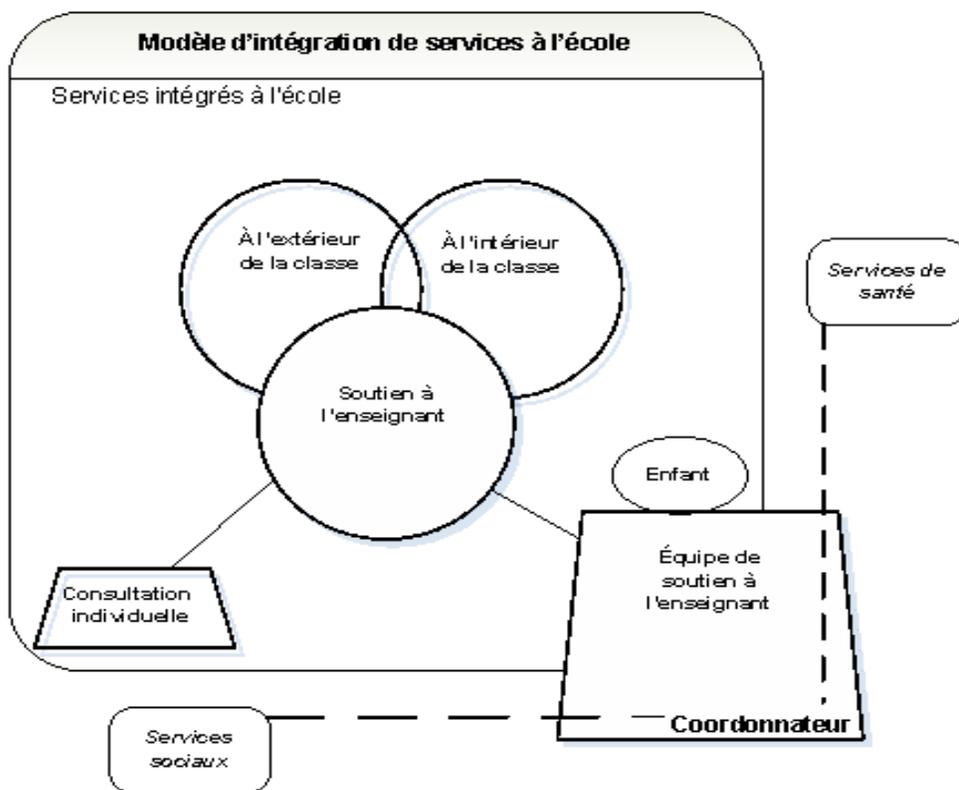
Le modèle théorique que nous choisissons d'étudier est celui qui favorise l'inclusion des élèves en difficulté en classes ordinaires et privilégie une équipe de résolution de problèmes qui établit des liens étroits de collaboration. L'élève et le parent sont inclus à l'intérieur de cette équipe. Les différentes sphères de la vie de l'élève sont discutées afin de définir clairement le problème que l'élève présente et les experts provenant du milieu communautaire sont invités comme membres actifs de l'équipe. Les interventions sont axées sur la réussite éducative de l'élève. Ce cadre théorique a été élaboré par Trépanier et Paré (2009).

2.4.1 Cadre théorique de Trépanier et Paré (2009)

Le modèle de Trépanier et Paré (2009) présenté à la figure 1 (voir page 54) reconnaît le besoin des élèves de vivre des expériences dans un milieu inclusif. Pour ce faire, les professionnels de la communauté, par le biais d'équipes de soutien à l'enseignant, sont invités à collaborer afin d'offrir des services directs ou indirects aux élèves.

Le cadre théorique élaboré par Trépanier et Paré (2009) permet d'identifier une offre possible de services intégrés à l'école en tenant compte des services éducatifs et des autres types de services qui peuvent être proposés dans une école qui favorise l'inclusion (voir Figure 1). Ce cadre théorique est issu de la fusion de deux modèles synthèses réalisés sur le concept d'école communautaire et sur les applications du modèle de soutien à l'enseignant.

Figure 1 : Modèle d'intégration de services à l'école élaboré par Trépanier et Paré (2009)



Les éléments clés du cadre théorique de Trépanier et Paré (2009) sont de plusieurs ordres :

1) L'équipe de soutien au personnel enseignant deviendrait le point central pour appuyer le personnel enseignant dans sa difficulté à solutionner les problèmes rencontrés par les élèves en difficulté ou à risque d'échec scolaire dans la classe ordinaire.

2) Un membre de l'équipe de soutien au personnel enseignant pourrait être le point unificateur des services offerts à l'école et ceux qui proviennent de la communauté pour un élève.

3) L'implication et la participation des enseignants et des parents aux différentes rencontres inter organismes sont nécessaires. Les parents et les enseignants, étant les intervenants qui passent la plus grande partie du temps avec cet enfant, possèdent une expertise indéniable auprès de cet enfant.

4) Les interventions doivent être orientées vers la réussite scolaire de l'élève. Les stratégies offertes doivent être conçues pour l'aider dans son cheminement scolaire. L'équipe de soutien au personnel enseignant est un service d'aide indirecte à l'élève. Cette équipe peut être formée à la suite d'une demande de l'enseignant ou de l'école pour appuyer un enseignant qui cherche des façons de favoriser la réussite de l'élève. Si les difficultés que rencontre un élève intégré en classe ordinaire persistent, l'école ou l'enseignant peut recourir à une équipe locale ou centrale qui serait l'équipe de soutien au personnel enseignant. Cette équipe de soutien à l'enseignant est la porte d'entrée pour faciliter l'appui des intervenants des organismes externes et pour offrir des services pouvant répondre aux besoins spécifiques de l'élève ciblé.

Pour répondre à la philosophie inclusive, les interventions doivent avoir lieu lorsque possible en classe ordinaire et être orientées vers la réussite scolaire de l'élève. Le partenariat et la collaboration sont nécessaires afin d'offrir des services concertés et harmonisés. Ces services des intervenants de la communauté ne doivent pas être offerts en vase clos, mais bien à l'intérieur d'une équipe qui assure un appui et des suivis pour améliorer le rendement de l'élève. Pour ces raisons, le modèle de Trépanier et Paré (2009) est celui que nous retenons puisqu'il tient compte de l'ensemble des différents facteurs qui entourent l'élève mais aussi l'école. Voici les différents facteurs considérés :

- favorise l'approche inclusive pour les élèves en difficulté ;
- requiert l'aide des spécialistes de la communauté pour aider l'élève en difficulté à réussir sur le plan scolaire ;
- offre les services à l'intérieur du milieu scolaire, voire en classe ordinaire,
- préconise une rencontre initiale pour identifier les priorités ;
- élabore un plan d'action en équipe qui est orienté vers la réussite de l'élève ;
- préconise les services d'un coordonnateur du milieu scolaire qui assure la cohérence et les suivis des différentes recommandations proposées entre les agences et l'école ;
- nécessite le travail de collaboration entre l'école et les différentes agences à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ;
- enfin, l'enseignant, le parent, l'élève (selon son âge et ses capacités), les intervenants scolaires qui travaillent avec l'élève, les intervenants du conseil et des organismes communautaires participent à l'équipe de soutien à l'enseignant.

2.4.2 Raisons qui nous ont incités à choisir le cadre de Trépanier et Paré (2009)

En plus des raisons mentionnées ci-haut, il était très important de ne pas modifier la structure scolaire déjà en place. Le modèle de Capper et Frattura (2006), demandait d'effectuer de grands changements au niveau d'une structure déjà établie. Citons comme exemple d'un élément du modèle : quatre équipes d'enseignants qui auraient un pouvoir décisionnel (il n'y aurait plus de direction d'école). Nous n'aurions pas réussi à faire la mise en œuvre d'un tel modèle puisque nous n'aurions pas reçu la permission du Conseil et même du Ministère de l'éducation.

Le modèle de Trépanier et de Paré (2009) répond entièrement à nos besoins sans perturber tout le système. Il peut répondre aux besoins des élèves en difficulté en intégrant via les équipes de soutien des spécialistes qui peuvent travailler en collaboration pour appuyer les enseignants.

Nous avons pratiquement maintenu tous les éléments du cadre théorique de Trépanier et Paré (2009) mais avec certaines modifications indiquées dans le tableau II (voir Tableau II). Nous avons aussi fait des ajouts au cadre, comme la formation initiale de l'équipe de soutien, la rencontre mensuelle de l'équipe centrale, la formation du personnel enseignant.

Tableau II : Raisons qui nous ont incités à choisir le cadre théorique de Trépanier et Paré (2010)

Modèle de Trépanier et Paré (2010)	Modèle de Labonté (2011)
<ul style="list-style-type: none"> favorisent l'approche inclusive pour les élèves en difficulté ; 	<ul style="list-style-type: none"> le conseil scolaire adhère à une approche inclusive
<ul style="list-style-type: none"> requiert l'aide des spécialistes de la communauté pour aider l'élève en difficulté à réussir sur le plan scolaire ; 	<ul style="list-style-type: none"> les spécialistes de la communauté ont participé aux équipes de soutien pour offrir un soutien aux enseignants et les orienter vers les pistes pour aider les élèves.
<ul style="list-style-type: none"> offre les services à l'intérieur du milieu scolaire, voire en classe ordinaire 	<ul style="list-style-type: none"> les services sont offerts en classe ordinaire

<ul style="list-style-type: none"> • préconise une rencontre initiale pour identifier les priorités ; 	<ul style="list-style-type: none"> • la rencontre initiale prend toute son importance au début du processus
<ul style="list-style-type: none"> • élabore un plan d'action en équipe et orienté vers la réussite de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • le plan d'action est élaboré en équipe et orienté directement vers la réussite de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • préconise les services d'un coordonnateur du milieu scolaire qui assure la cohérence et les suivis des différentes recommandations proposées entre les agences et l'école ; 	<ul style="list-style-type: none"> • le rôle du coordonnateur a été pris par un intervenant des Services aux élèves et non de l'école, la raison étant que ce processus était nouveau et que nous avons choisi de l'expérimenter au niveau du Conseil plutôt que de demander à des intervenants des écoles.
<ul style="list-style-type: none"> • nécessite le travail de collaboration entre l'école et les différentes agences à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> • la collaboration entre les deux instances a lieu, les intervenants des organismes de la communauté font partie de l'équipe centrale
<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant, le parent, l'élève (selon son âge et ses capacités), les intervenants scolaires qui travaillent avec l'élève, les intervenants du conseil et des organismes communautaires participent à l'équipe de soutien à l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • le travail de collaboration avec tous les membres présents.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ajouts : <ol style="list-style-type: none"> 1. la formation initiale de l'équipe 2. la rencontre mensuelle de l'équipe de soutien centrale 3. la formation du personnel enseignant.

Dans le chapitre suivant, nous présenterons le cadre de référence de notre recherche élaboré à partir des éléments clés retrouvés dans ce dernier cadre théorique et, plus largement, dans notre recension de la littérature.

Chapitre 3

Cadre de référence

Notre étude porte sur l'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école dans un contexte inclusif. Dans ce chapitre, les différents concepts seront définis selon le cadre de l'étude, pour ensuite expliquer le modèle que nous proposons selon le cadre conceptuel élaboré par Trépanier et Paré (2009).

3.1 Définition des concepts

3.1.1 Élève en difficulté

La définition de l'élève en difficulté selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario est la suivante :

L'élève en difficulté selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario, sont des élèves ayant des anomalies de comportement, de communication, d'ordre intellectuel, d'ordre physique ou associées, qui peuvent avoir des besoins éducationnels qui ne peuvent pas être satisfaits par les pratiques régulières d'enseignement et d'évaluations. Ces besoins peuvent être satisfaits grâce à des adaptations et/ou un programme d'éducation modifié qui apporte des changements aux attentes de l'année d'études correspondant à l'âge de l'élève pour une matière ou un cours donné. Ces élèves peuvent être officiellement identifiés comme élèves en difficulté. Le ministère définit les anomalies, et ces définitions doivent être utilisées par les conseils scolaires pour déterminer si une ou un élève est en difficulté (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Le Dictionnaire actuel de l'éducation définit l'élève en difficulté comme : « Élève qui, en l'absence de déficiences sensorielles, physiques ou intellectuelles, rencontre des

problèmes importants d'apprentissage ou de fonctionnement en milieu scolaire » (Legendre, 2005, p.550).

Puisque notre étude s'effectue dans les écoles de la province de l'Ontario, nous choisissons la définition qui est acceptée et reconnue dans cette province. Les élèves qui sont référés répondent aux différents critères du Ministère.

3.1.2 Équipe de soutien au personnel enseignant

Initialement, les équipes de soutien à l'enseignant sont des équipes de consultation collaborative de soutien à l'enseignant qui ont été développées pour répondre aux besoins du personnel enseignant ayant des difficultés à répondre aux besoins des élèves en difficulté ou à risque (Chalfant et al., 1979). Pour notre étude, les équipes de soutien à l'enseignant sont des équipes de résolution de problèmes, composées de différents intervenants (de l'école, de l'administration scolaire, des parents, de l'élève et de différents intervenants de la communauté) qui trouvent des solutions afin d'aider l'enseignant à maintenir l'élève en difficulté en classe et lui offrir les interventions qui répondent à ses besoins. L'équipe de soutien à l'enseignant travaille directement avec l'enseignant pour aider l'élève qui a des besoins particuliers.

3.1.3 Services intégrés

Tel que défini par Trépanier en 2004 :

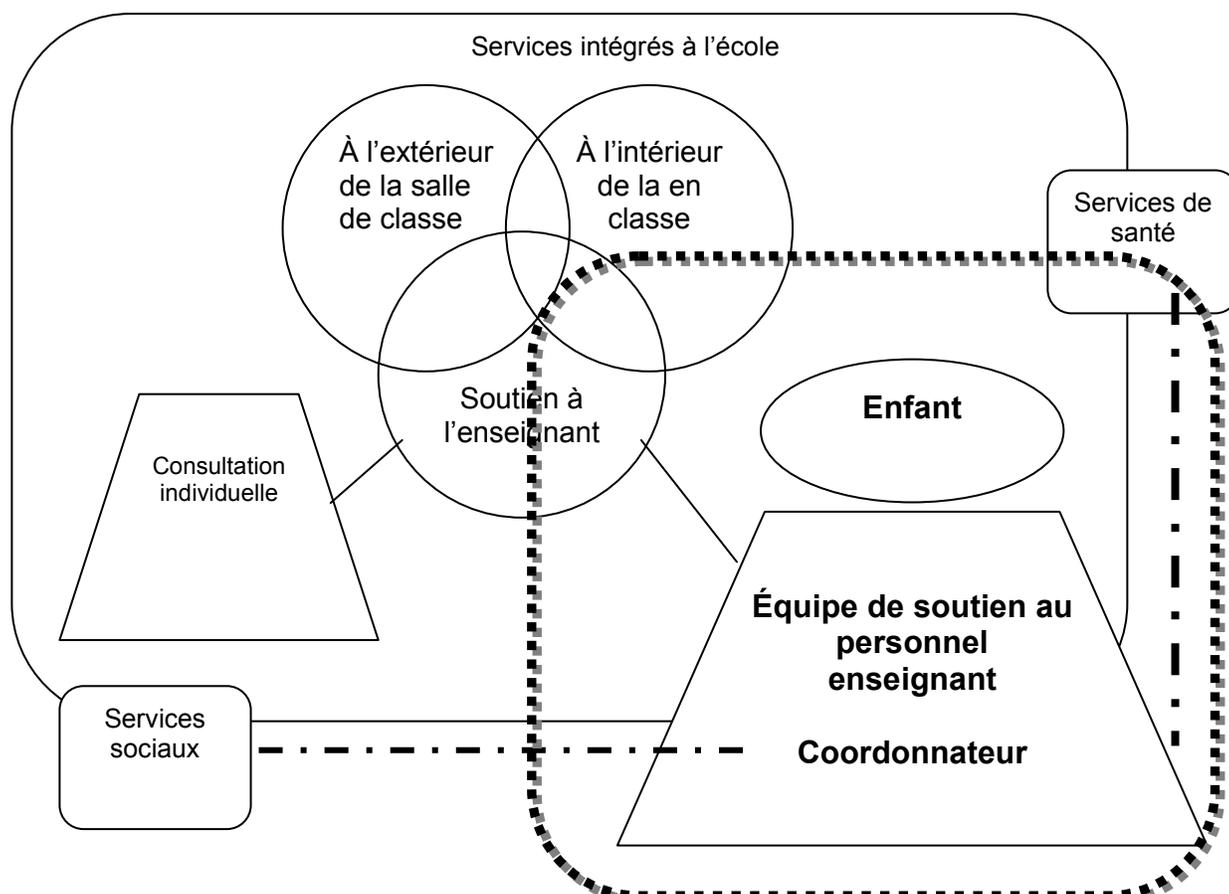
Les services intégrés peuvent être définis comme étant une offre coordonnée et concertée des services éducatifs, de santé, de services sociaux ou de prévention en réponse aux besoins des élèves, dans l'optique de favoriser le développement harmonieux des jeunes et leur réussite éducative (Trépanier, 2004, p.28) .

Dans notre étude, les intervenants des organismes de la communauté deviennent des membres de l'équipe de soutien à l'enseignant afin d'aider le personnel enseignant à offrir les meilleures interventions pour assurer le succès scolaire de l'élève.

3.2. Modèle de l'équipe de soutien

Dans notre étude, nous voulons évaluer la perception des intervenants de la mise en œuvre d'une équipe de soutien à l'enseignant avec les services des intervenants des organismes de la communauté tel que démontré dans le modèle conceptuel de Trépanier et Paré (2009). La partie qui est encadrée (hachurée en gras) est cette composante que nous mettons en œuvre et que nous évaluons, tel que démontré à la figure 2. Ainsi, l'équipe de soutien est la porte d'entrée pour favoriser le partenariat entre l'école et la communauté.

Figure 2 : Évaluation de la composante des services intégrés qui est à l'étude : l'équipe de soutien à l'enseignant (encadré hachuré)



3.3 Objectifs ciblés

Notre recherche vise l'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école auprès des élèves ayant des besoins particuliers en contexte d'inclusion. Ce modèle se retrouve au premier niveau du continuum de services tel que décrit par le rapport COPEX : il favorise le maintien de l'élève en difficulté en classe ordinaire. Les objectifs que nous visons ont trait à la perception des intervenants et des éléments-clés de la mise en œuvre et aux défis de fonctionnement du modèle. Plus spécifiquement nos objectifs de recherche sont :

- a) Évaluer la perception des intervenants (de l'école et de l'extérieur de l'école) quant au processus de la mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant :
 - i) Rencontre initiale
 - ii) Élaboration du plan d'action
 - iii) Mise en œuvre du plan d'action
 - iv) Suivi au plan d'action
 - v) Évaluation du plan d'action ;
- b) Identifier les perceptions des intervenants scolaires (de l'école et de l'extérieur de l'école) quant à leur satisfaction à l'égard de l'assistance reçue par l'équipe de soutien ;
- c) Identifier les défis de fonctionnement du modèle pour les intervenants scolaires, et ;
- d) Évaluer le rôle du coordonnateur.

Le premier objectif de notre recherche est d'évaluer la perception des intervenants quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant. Les différentes étapes qui suivent, représentent le processus officiel et commun de toutes les équipes de soutien pour en faire la mise en œuvre.

L'enseignant identifie un élève qui a des difficultés et il utilise différentes stratégies et interventions pour essayer de répondre aux besoins particuliers de cet élève. L'enseignant demande à la direction de l'école une rencontre pour obtenir des recommandations et autres stratégies des collaborateurs de l'école. Malgré les différentes tentatives pour aider l'élève, ce dernier ne semble pas répondre aux interventions. La direction complète un formulaire de demande de services à l'équipe de soutien à l'enseignant et le fait parvenir à la direction du service aux élèves du Conseil scolaire. Une discussion téléphonique ou en personne s'ensuit pour connaître la problématique de l'élève afin de choisir les personnes les plus aptes à faire partie de l'équipe de soutien à l'enseignant.

Si le conseil n'a pas l'expertise nécessaire parmi ses employés, la recherche parmi la banque de partenariat (qui est une pratique locale car nous voulons travailler en partenariat) se fait pour trouver un intervenant de la communauté pour appuyer l'équipe de soutien à l'enseignant.

La chercheuse avait identifié des critères pour l'identification des élèves qui pourraient bénéficier d'une équipe de soutien. Les voici :

- la complexité du problème ;
- la nécessité d'avoir un expert dans l'équipe. La participation de ces experts provenant d'organismes de la communauté est essentielle et dépendra du type de difficulté que rencontre l'élève. Pour ces élèves avec des difficultés particulières et spécifiques, l'expertise dans le domaine est requise pour appuyer un enseignant dans la recherche d'interventions et de stratégies qui sont les plus bénéfiques pour lui venir en aide ;
- les connaissances de l'enseignant reliées à la difficulté de l'élève ;
- l'implication des parents ; et
- l'implication des intervenants au niveau de l'école.

Des rencontres de formation pour l'équipe centrale de l'équipe de soutien sont organisées en parallèle aux équipes de soutien. Avant de commencer les rencontres dans les écoles, la directrice des Services aux élèves organise des sessions pour que les équipes centrales forment un véritable partenariat. Des

rencontres de formation sont planifiées avec les intervenants des différents organismes et les intervenants du Conseil. Ces rencontres visent principalement trois objectifs : connaître le travail de chacun des professionnels, déterminer le moyen de favoriser la collaboration entre les différents membres de l'équipe et identifier des buts communs de l'intervention dont le premier est d'appuyer le personnel enseignant dans sa recherche de solutions aux problèmes que rencontrent un ou plusieurs élèves en classe. Une date est par la suite planifiée pour que l'équipe puisse se rendre à l'école.

La rencontre initiale à l'école, « la rencontre 1 », met en scène tous les intervenants qui travaillent à l'intérieur de l'école avec l'élève, de même que les parents de l'élève, l'élève lui-même (si possible) et l'équipe du Conseil. Cette équipe du Conseil inclut la direction des Services aux élèves qui anime la rencontre initiale, le travailleur social et l'orthopédagogue. Au besoin, il est possible d'inclure le psychologue et l'orthophoniste.

L'équipe de soutien à l'enseignant vise le maintien et la réussite de l'élève en lui offrant les services en classe ordinaire. L'équipe de soutien à l'enseignant est aussi un modèle de résolution de problèmes parce qu'il tente de trouver des solutions avec l'enseignant sur des problèmes qu'il vit en classe avec certains élèves. Les différentes étapes du processus de résolution de problèmes qui seront utilisées seront celle de Bergan (1977). Ces quatre étapes sont :

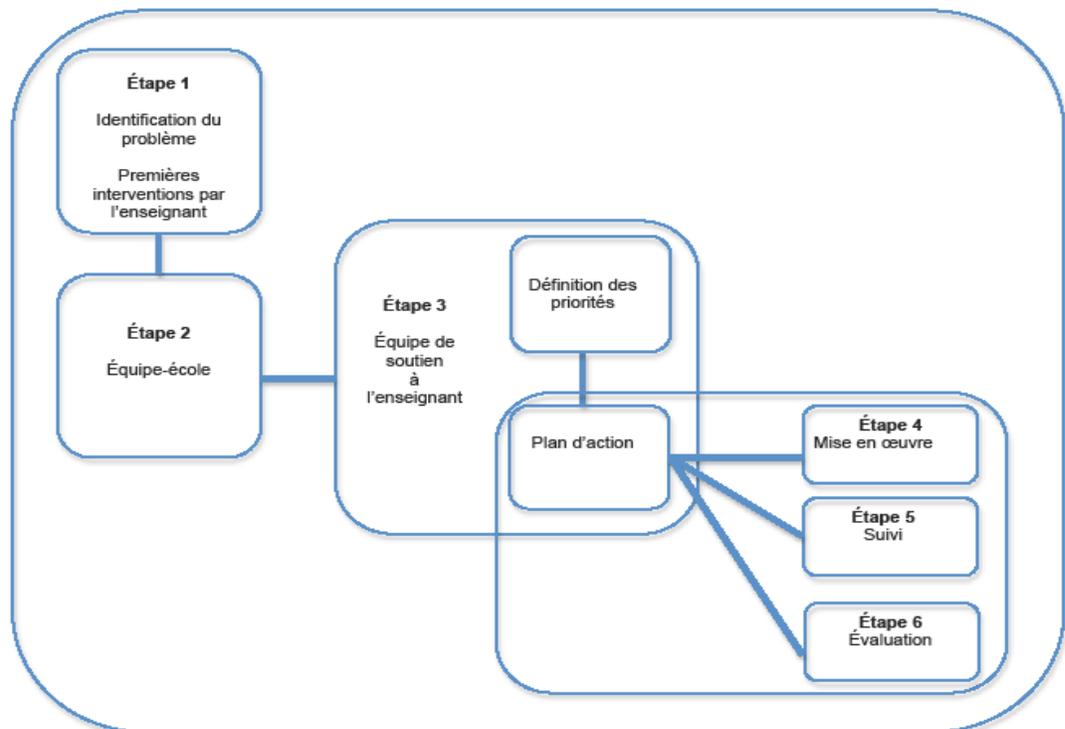
- 1) l'identification du problème ;
- 2) l'analyse du problème ;
- 3) l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'action ;
- 4) l'évaluation du plan d'action (Bergan 1977 in Bergan & Kratochwill, 1990; Kratochwill et al., 1995).

À ces 4 étapes, nous ajouterons deux sous-étapes aux étapes proposées par Bergan :

- La rencontre initiale
- Les suivis bimensuels

Les différentes étapes se retrouvent dans notre modèle présenté à la figure 3 :

Figure 3 : Processus d'une équipe de soutien à l'enseignant avec les intervenants des organismes de la communauté



La figure 3 identifie les différentes étapes du processus de l'équipe de soutien à l'enseignant et elle identifie la façon dont s'articule cette démarche tout en nommant les participants dans chacune des étapes.

3.4.1 Les étapes du modèle de services intégrés avec équipe de soutien

Dans la classe, l'enseignante ou l'enseignant identifie une problématique au niveau d'un élève qui éprouve des difficultés.

1^{re} étape : Identification d'un problème

L'enseignant identifie un élève éprouvant des difficultés persistantes et ce, malgré les aménagements, la structure et le climat proposé. En somme, il lui semble que les difficultés rencontrées chez l'élève persistent de manière telle que l'enseignant n'arrive pas à répondre à ses besoins. Il fait donc appel à l'équipe école via la direction de l'école qui organise un temps de rencontre. Il invite les différents intervenants à participer à cette réunion qui a lieu le matin avant le début des classes ou après les classes.

2^e étape : Équipe-école

Lieu : l'école que fréquente l'élève.

Durée : environ 1 heure

But : faire un remue-méninge afin de trouver des interventions pour aider l'élève en difficulté mais aussi pour appuyer l'enseignant

Consignation des données : Les informations de la rencontre sont consignées sur un formulaire qui est placé au dossier de l'élève.

L'équipe-école est une équipe à l'intérieur de l'école composée habituellement de la direction, de l'enseignante de classe ordinaire, de l'enseignant ressource et d'un autre enseignant de l'école. Si possible, les parents de l'élève peuvent être invités à y siéger. L'enseignant de la classe expose à l'équipe école la situation et, ensemble, l'équipe identifie des pistes de solutions au problème décrit par l'enseignant de même que les modalités de mise en œuvre. Un échéancier est prévu (c'est-à-dire un temps prédéterminé). L'enseignant met en œuvre les éléments de solutions qui ont été suggérées selon le temps donné.

Le processus peut se terminer à cette étape si l'élève démontre une progression. Par contre, si les difficultés de l'élève persistent, il est nécessaire de poursuivre la démarche en passant à l'étape suivante. L'enseignant retourne donc à la direction de l'école pour lui indiquer les résultats de la mise

en œuvre des différentes interventions qui n'ont pas apporté les résultats escomptés et il lui demande de faire appel à l'équipe de soutien. La direction de l'école communique avec la direction du Service aux élèves et demande une rencontre de l'équipe de soutien pour appuyer l'école, l'enseignant et l'élève de façon indirecte.

3^e étape : Équipe de soutien à l'enseignant

L'équipe de soutien à l'enseignant regroupe :

- a) les parents et l'élève,
- b) les intervenants de l'école qui travaillent avec les élèves,
- c) **L'équipe centrale du Conseil** qui comprend des intervenants du Conseil (leader pédagogique ou orthopédagogue ou travailleur social et parfois des conseillers pédagogiques, ainsi que la direction des Services aux élèves⁵)
- d) des intervenants des agences (invitation de l'équipe selon l'expertise requise) et qui sont considérés comme faisant partie de l'équipe centrale.

L'équipe de soutien à l'enseignant prévoit au moins deux rencontres :

Première rencontre : *Lieu* : l'école que fréquente l'élève.

Durée : entre une heure et une heure trente.

But : identifier les priorités à travailler avec l'élève afin de l'aider dans sa réussite scolaire.

Lors de la rencontre initiale, les buts de la rencontre sont expliqués à tous les participants. L'animatrice de la rencontre qui est la direction du Service aux élèves, oriente les participants à tracer un portrait des intérêts, des forces et des moments d'exception (lorsque l'élève fonctionne bien en classe) de l'élève. Par la suite les participants discutent des défis que l'élève rencontre dans son parcours scolaire, familial et social.

⁵ La direction des Services aux élèves est l'animatrice de la rencontre initiale mais elle est aussi la superviseuse des équipes centrales ainsi que la chercheuse de cette recherche.

À partir des défis, il est alors nécessaire d'identifier ceux qui entravent la progression scolaire de l'élève. L'élève, les parents et les intervenants identifient les éléments les plus problématiques et lors de la discussion qui s'ensuit, les priorités essentielles ressortent. Il est quelque fois nécessaire de demander l'expertise de l'intervenant des organismes ou des agences de la communauté qui ont une connaissance plus spécifique de la difficulté de l'élève (comme par exemple l'autisme) et d'indiquer dans quel ordre les priorités devraient être traitées. L'équipe doit par la suite arriver à un consensus sur les trois priorités à retenir.

La direction du Service aux élèves présente le coordonnateur qui fait partie du personnel du Service aux élèves et qui est l'orthopédagogue ou un conseiller pédagogique afin de s'assurer d'offrir des stratégies qui permettent à l'élève de participer avec les autres élèves en classe. Ce choix est aussi fait pour assurer une mise en œuvre harmonieuse et les suivis adéquats au début de ce processus. Les responsabilités du coordonnateur sont :

- la coordination des différents services internes et externes à l'école ;
- la concertation des efforts de chacun des membres de l'équipe ;
- le suivi des différentes interventions préconisées par l'équipe ;
- la communication entre les différents intervenants ;
- la continuité du plan d'action ;
- l'organisation de la formation continue ;
- les suivis bimensuels avec l'enseignant ;
- la bonne entente entre les partenaires communautaires.

Au terme de cette rencontre le coordonnateur identifie un temps de rencontre qui doit avoir lieu dans les deux semaines suivantes.

Deuxième rencontre : *Lieu* : l'école que fréquente l'élève.

Durée : entre une heure et deux heures.

But : élaboration du plan d'action avec les différents partenaires de l'équipe.

La deuxième rencontre sert à l'élaboration du plan action selon les priorités établies lors de la première rencontre. L'équipe propose des stratégies ou des actions à poser et nomme les personnes responsables de chacune d'entre elles, les actions des parents comme celles du personnel scolaire. Tous les intervenants participent selon leur expertise et offrent des éléments permettant au personnel enseignant d'identifier des stratégies qui pourront être utilisées en classe. Lors de cette rencontre, les besoins de formation sont identifiés et les intervenants de la communauté ou les intervenants scolaires offrent des mini-ateliers à l'enseignant pour que ce dernier puisse mettre en place les stratégies préconisées. Certains intervenants accompagnent l'enseignant en classe ordinaire soit pour modéliser soit pour appuyer l'enseignant dans sa pratique. Les intervenants qui œuvrent dans les divers organismes de la communauté peuvent aussi intervenir avec certaines composantes du plan d'action lorsqu'ils rencontrent l'élève à l'extérieur du milieu scolaire. Les parents peuvent faire de même avec les stratégies qui maintiennent les progrès et soutiennent leur enfant et les différents intervenants dans leurs efforts. Des indicateurs de succès sont prévus. Ceux-ci permettront d'observer la progression ou la non progression de l'élève et de revenir sur certaines composantes ou de passer à la prochaine étape.

Une date de rencontre est précisée à la fin de la rencontre afin que le coordonnateur puisse assurer un lien entre l'enseignant et les membres de l'équipe.

4^e étape : Mise en œuvre et suivi du plan d'action

Le lendemain ou quelques jours suivant l'élaboration du plan d'action et la formation reçue (si c'est le cas), l'enseignant commence à mettre en place certaines stratégies du plan tel que prévu avec l'équipe de soutien à l'enseignant. Bien qu'il ait reçu la formation nécessaire, il s'aperçoit parfois dans sa pratique qu'il lui manque certains éléments ou ressources ; il peut appeler le coordonnateur et lui expliquer ce dont il a besoin. Le coordonnateur

peut ensuite communiquer avec la personne appropriée pour assurer le suivi. Si les actions ou les stratégies ne répondent pas suffisamment aux besoins de l'élève, l'enseignant peut solliciter une autre rencontre de l'équipe de soutien par l'entremise du coordonnateur. Ces rencontres permettent à l'équipe de faire le point mais aussi de poursuivre le plan d'action de façon plus élaborée.

5^e étape : Suivi bimensuel

Deux semaines après la mise en œuvre du plan d'action, le coordonnateur communique avec la direction de l'école et l'enseignant de classe pour voir la progression de la mise en œuvre du plan. Cette étape est nécessaire pour accompagner adéquatement l'enseignant et pour qu'il ne se sente pas isolé. Si une rencontre de groupe est nécessaire, l'enseignant demande au coordonnateur d'organiser une rencontre avec tous les intervenants. La rencontre a pour but de discuter des problématiques vécues par l'enseignant et d'offrir des suggestions pour solutionner le problème.

Par la suite, le coordonnateur communique avec la direction et l'enseignant régulièrement (aux deux semaines). L'équipe se rencontre mensuellement pour continuer et perfectionner le plan d'action. Un suivi de ces rencontres est déposé au dossier de l'élève.

6^e étape : Évaluation du plan

Cette rencontre est planifiée vers la fin de l'année scolaire ou suite aux propos d'un enseignant qui informe que l'élève fonctionne bien en classe ordinaire et qu'il ne nécessite plus les services de l'équipe de soutien. À ce point, le coordonnateur convoque l'équipe de soutien et les intervenants font état de la situation à savoir ce qui a bien fonctionné et les défis rencontrés dans ce processus. Ces observations sont consignées au bureau de la direction des Services aux élèves pour en discuter lors d'une rencontre des diverses

équipes qui participent aux équipes de soutien (Services aux élèves, Services pédagogiques et les intervenants des organismes de la communauté). D'un autre côté, si aucun progrès n'est remarqué, une rencontre de l'équipe de soutien est nécessaire pour apporter des modifications au plan et mieux répondre aux besoins de l'élève. Il faut alors retourner à l'étape 3, à la deuxième rencontre.

Ce modèle présenté en 6 étapes en est un de soutien pour le personnel enseignant. Les critères d'évaluation proposés pour chacune des stratégies permettent d'identifier le niveau de succès du plan d'action proposé par l'équipe et mis en œuvre par l'enseignant. L'équipe de soutien à l'enseignant, tel que proposé dans cette démarche, favorise non seulement la réussite des élèves en difficulté en milieu scolaire mais aussi la collaboration et le partenariat entre les différents intervenants et le personnel enseignant.

3.4.2 Les indicateurs

Pour évaluer la mise en œuvre d'une équipe de soutien à l'enseignant, il faut des éléments d'évaluation. Dans la littérature, nous avons identifié certaines recherches qui peuvent servir à orienter l'évaluation de notre mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant avec services intégrés, soit celles d'Illback et ses collaborateurs (1997); le gouvernement écossais (2005) et de Berman et McLaughlin (1976). Nous regarderons les différentes composantes de chacune de ces recherches pour ensuite identifier les points communs.

En 1997, Illback et ses collaborateurs identifient cinq questions générales qui peuvent aider à orienter l'évaluation d'un modèle de services intégrés :

- 1) Qui est desservi par le modèle ?
- 2) Quels sont les services offerts ?
- 3) Quels sont les effets (*outcomes*) de l'implantation dans ce modèle ?
- 4) Est-ce que le déroulement du modèle est réalisé tel que planifié ?

- 5) En quoi le modèle peut-il être soutenu ou amélioré ? (Illback et al., 1997, p. 235).

En 2005, le gouvernement écossais publie Services for Children Unit qui est un document visant l'amélioration de la qualité des services intégrés pour les enfants et les jeunes. Les auteurs incitent les organismes de la communauté à se poser les questions suivantes lors de l'évaluation de la mise en œuvre du modèle de services. Les questions recourent celles d'Illback. Les voici :

- 1) Quels sont les résultats-clés du modèle de services intégrés?,
- 2) Est-ce que les clients sont satisfaits ?,
- 3) Quelle est la qualité de services offerts aux enfants et aux jeunes ?,
- 4) L'administration appuie-t-elle la démarche entreprise ?
- 5) En quoi le modèle peut-il être amélioré ? (Services for Children Unit, 2005).

En 1976, Berman et McLaughlin identifiaient des éléments clés pour une mise en œuvre efficace de services intégrés :

- 1) planification flexible qui répond aux besoins de participants,
- 2) formation adaptée aux sites locaux,
- 3) une masse critique de participants (en incluant d'autres intervenants qui font la mise en œuvre) pour fournir le soutien et prévenir l'isolement
- 4) formation du personnel et développement de matériel au niveau local (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003).

Dans ces trois recherches, certains éléments se recourent : nous les conserverons pour baliser l'évaluation de la mise en œuvre de notre modèle d'équipe de soutien à l'enseignant servant à l'intégration de services à l'école. Chaque indicateur sera représenté par un mot-clé (en caractère gras à la fin de la question dans le Tableau 2 ci-après) (voir Tableau III à la page 74).

Tableau III : Éléments qui orientent l'évaluation des modèles de services intégrés et ceux retenus pour l'évaluation de notre modèle.

Illback et collègues (1997)	<i>Quality Improvement Framework for Integrated Services for Children, Young People and their Families</i> Scottish Executive (2005)	Berman et McLaughlin (1976)	Questionnement pour orienter notre évaluation
Qui est desservi par le modèle ?			Cette composante n'est pas évaluée
Quels sont les services offerts ?		Formation adaptée aux sites locaux Formation du personnel et développement de matériel au niveau local	Quels sont les services offerts ? Services
		Une masse critique de participants (en incluant d'autres intervenants qui font la mise en œuvre) pour fournir le soutien et prévenir l'isolement	Existe-t-il une masse critique de participants (comprenant d'autres personnes qui font la mise en œuvre) afin de fournir un soutien et éviter l'isolement ? Soutien
Quels sont les effets (<i>outcomes</i>) de l'implantation dans ce modèle de services ?	Quels sont nos résultats-clés Quelle est la qualité de services que nous offrons aux enfants et aux jeunes ?		Quels sont les effets (<i>outcomes</i>) de l'implantation dans ce modèle de services ? Outcomes/effets
Est-ce que le déroulement du modèle de services est réalisé tel que planifié ?		Planification flexible qui répond aux besoins de participants	Est-ce que le déroulement du modèle de services est réalisé tel que planifié ? Adhérence
En quoi le modèle de services peut-il être soutenu ou amélioré ?	Comment le modèle de services peut-il être amélioré ?		En quoi le modèle de services peut-il être soutenu ou amélioré ? Comment peut-il être amélioré ? Amélioration
	Est-ce que nous répondons aux besoins des enseignants et des élèves ?		Est-ce que les formations sont adaptées aux sites locaux et le développement de ressources au niveau local ? Formation et ressources
	Avons-nous une bonne administration et un bon leadership ?		Cette composante n'est pas évaluée dans notre travail

Le tableau IV présente une vue d'ensemble des objectifs de cette recherche ainsi que la définition opérationnelle et les indicateurs pour chacun.

Tableau IV: Présentation des objectifs et des définitions opérationnelles avec les indicateurs

Objectifs	Définition opérationnelle	Indicateurs
Évaluer la perception des enseignants quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant		
a) Rencontre initiale	i) Présence des membres-clés pour assurer le succès de la rencontre	Soutien
	ii) Participation des membres	Soutien
	iii) Compréhension du but de la rencontre	Soutien
	iv) Créer des liens de travail entre les membres de l'équipe	Soutien
	v) Les parents participent pleinement et offrent des informations pour aider leurs enfants	Services
	vi) Il y a un consensus sur les priorités identifiées par les parents, par l'école et les intervenants	Soutien Service <i>outcomes/effets</i>
b) Élaboration du plan d'action	i) Participation des membres à l'élaboration du plan d'action selon les priorités	Soutien
	ii) Le plan est individualisé pour répondre aux besoins de l'élève	Services
	iii) Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève	Services Soutien
	iv) Le plan est clair et complet	Soutien
	v) La responsabilité de chaque membre est identifiée	Services

Objectifs	Définition opérationnelle	Indicateurs
c) Mise en œuvre du plan d'action	i) Formations offertes pour assurer la mise en œuvre	Formation et ressources
	ii) La mise en œuvre du plan a été faite en classe	Adhérence
	iii) Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre	Formation et ressources Services
	iv) Les stratégies et les interventions préconisées dans le plan d'action ont été mises en œuvre	Adhérence
d) Suivi au plan d'action	i) Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres	Services
	ii) Une formation continue offerte pour développer les habiletés nécessaires	Formation et ressources
e) Évaluation du plan d'action	i) Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève	Services et adhérence et <i>outcomes/effets</i>
	ii) Satisfaction des intervenants scolaires	<i>outcomes/effets</i>
	iii) Identification des progrès de l'élève	<i>outcomes/effets</i>
Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires		<i>outcomes/effets</i>
Identifier les défis présentés par l'ensemble du modèle – son fonctionnement		Amélioration
Évaluer le rôle du coordonnateur	➤ la coordination des différents services interne et externe à l'école ;	Services
	➤ la concertation des efforts de chacun des membres de l'équipe ;	Services
	➤ le suivi des différentes interventions préconisées par l'équipe ;	Services
	➤ la communication entre les différents intervenants ;	Services

Objectifs	Définition opérationnelle	Indicateurs
	➤ la continuité du plan d'intervention ;	Services
	➤ d'organiser la formation continue ;	Services
	➤ la bonne entente entre les partenaires communautaires.	Services

Nous poursuivons ces objectifs de recherche à l'aide de questionnaires et d'entrevues avec les participants des équipes de soutien, la méthodologie qui sera présentée au prochain chapitre.

3.4 Pertinence de la recherche

Nous avons précédemment exposé les difficultés du personnel enseignant à répondre aux nombreux et différents besoins des élèves aux prises avec des problématiques souvent complexes dans le milieu scolaire. Différents modèles de services existent, toutefois, aucune évaluation de ceux-ci n'existe. Nous voulons évaluer les perceptions des intervenants de l'école et ceux de l'extérieur de l'école quant à la mise en œuvre d'un modèle qui peut favoriser l'entrée des services des organismes de la communauté à l'intérieur du milieu scolaire et ainsi offrir un appui au personnel enseignant. Le travail de partenariat et de collaboration avec le personnel enseignant deviendra ainsi plus efficace pour répondre aux besoins des élèves en classe. Notre recherche vise à l'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école.

Si le modèle d'équipe de soutien au personnel enseignant apporte les résultats escomptés, notre modèle pourra fournir une source d'appui aux autres milieux éducatifs. La démarche élaborée et le rôle des différents intervenants pourront être un guide pour sa mise en œuvre dans d'autres milieux d'éducation. En effet, en explorant et en décrivant le processus, nous ouvrons une voie à la collaboration et à l'entraide dans différents milieux.

La pertinence de notre recherche se situe au niveau de la mise en œuvre d'une équipe de soutien qui appuie l'enseignant dans sa pratique et indirectement l'élève dans un contexte d'inclusion scolaire. Cette équipe permet également de faciliter l'entrée des services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire, elle oriente les interventions visant la réussite scolaire de l'élève et valorise la collaboration par la formation en travaillant les buts communs des différents organismes. Enfin, notre recherche tient compte de la coordination par un intervenant à l'intérieur de l'équipe dans les écoles qui privilégient un modèle inclusif.

CHAPITRE 4

Méthodologie

Dans le premier chapitre, qui traite de la problématique, nous avons fait état des grands changements de la société qui influencent le rendement scolaire de l'élève. L'école à elle seule ne peut résoudre les problèmes de plus en plus complexes des enfants et l'enseignant a besoin d'appui pour l'aider à résoudre les différents problèmes des élèves. La mise en œuvre de différents modèles de service qui privilégient la consultation et la collaboration, vient appuyer le personnel enseignant ; toutefois peu de recherches empiriques en démontrent la pertinence.

La recension des écrits et le cadre de référence des deuxième et troisième chapitres ont mis en lumière les différents changements survenus au cours des trente dernières années. Différents changements, tant au niveau de la perception des élèves et des parents que des modèles de service, invitent les gens à se tourner vers une pédagogie plus inclusive et à recourir à des services à l'extérieur du milieu éducatif tout en privilégiant la collaboration entre les agents d'éducation. Trépanier et Paré présentent un modèle théorique qui illustre un appui à l'enseignant sous la forme d'une équipe de soutien à l'enseignant (Trépanier & Paré, 2009). Notre cadre de référence en précise un type d'application spécifique au milieu scolaire ontarien. Cette équipe qui englobe les services des organismes de la communauté, vise la résolution de problèmes, l'appui au personnel enseignant et la coordination des services.

Ce quatrième chapitre comprend les composantes de notre démarche méthodologique qui se fera en plusieurs étapes. Nous indiquerons d'abord le type de recherche privilégiée, le contexte de la recherche c'est-à-dire le milieu où cette

étude se déroulera. Ensuite nous décrirons la population, l'échantillonnage, puis les instruments de mesure avec leurs forces et leurs limites ; la cueillette et le traitement des données seront présentés. Nous discuterons, en dernier lieu, des techniques d'analyse des données quantitatives et qualitatives utilisées ainsi que de nos choix méthodologiques.

4.1 Type de recherche

Comme mentionné dans les précédents chapitres, la revue de la littérature ne nous a pas permis de trouver beaucoup d'informations au sujet des équipes de soutien en relation avec les services intégrés dans un modèle inclusif. Dans ce genre de situation, Fortin (1996) indique que :

Le niveau de connaissance dans le domaine à l'étude détermine le choix du type de recherche. S'il existe peu ou pas de connaissances sur un phénomène, le chercheur orientera son étude vers la description d'un concept ou facteur plutôt que vers l'étude de relations entre des facteurs... l'étude sera donc exploratoire-descriptive (Fortin, 1996, p.52).

Un avantage des études exploratoires est qu'elles abordent un domaine qu'il serait impossible d'étudier de manière satisfaisante en utilisant différentes autres méthodes (Lamoureux, Archambault, Berthiaume, & Fréchette, 1992). Le but de notre recherche étant de connaître et de comprendre un phénomène peu connu, la recherche exploratoire nous semble donc bien indiquée.

Notre étude peut aussi être considérée comme une recherche-action puisqu'elle répond à différentes conditions de la recherche-action. En 1947, Lewin définit la recherche action :

La démarche « recherche-action » est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'Homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes

concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous (Liu, 1992, p. 294).

Notre étude s'inscrit dans cette visée puisque le but de notre recherche est d'instaurer un processus de changements et d'offrir un appui aux enseignants qui ont des élèves en difficulté dans leur classe (dans un contexte inclusif). « ... en effet, cette méthode a pour but d'instaurer un processus de changement collectif » (Gauthier in Lamoureux et al., 1992). Les étapes de validation du modèle de services ont été suivies lors de la mise en œuvre. Les différents intervenants ont fait des prises de conscience quant à la valeur de leurs pratiques pédagogiques et des différentes interventions préconisées.

Approche méthodologique :

L'approche méthodologique utilisée est qualitative car selon Parse (1996), le but des recherches qualitatives est de considérer les différents aspects du phénomène du point de vue des participants de manière à pouvoir ensuite interpréter ce dernier en son entier (dans Fortin, Côté, & Fillion, 2006, p. 26). Les caractéristiques de la recherche qualitative selon Rossman et Rallis (1998) :

- La recherche qualitative se déroule dans le milieu naturel des participants ;
- Elle utilise de multiples méthodes interactives telles que la participation de tous dans la collecte des données ;
- Elle donne lieu à une interprétation, c'est-à-dire qu'elle fait la description d'un individu, d'un milieu, met en évidence des thèmes ou des catégories dans l'analyse des données et dégage des conclusions.

Évaluation de la mise en œuvre du modèle d'équipe de soutien avec services intégrés :

L'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle de services ne peut rendre la même forme que celle d'un programme de services intégrés, puisque les enjeux ne

sont pas les mêmes. Les programmes de services intégrés peuvent être définis comme un ensemble cohérent et intégré d'apprentissages pour atteindre des objectifs particuliers. Ils sont déterminés sur un temps donné, s'adressent à l'ensemble d'une population incluant un guide d'accompagnement, suggèrent des activités et chaque étape est clairement balisée. De leur côté, les modèles de services peuvent être définis comme une représentation des éléments qui vont nous permettre de prendre une décision sur les services à offrir pour répondre aux besoins des élèves. Ils ajustent les interventions au fur et à mesure de la progression de l'élève. Ces équipes peuvent réunir des gens de l'intérieur de l'école ou des experts des organismes de la communauté. Tel que mentionné Glover et Vaughn " ...organizing the provision of increasingly intense intervention delivered in general, remedial and special education " (Glover & Vaughn, 2010). La collaboration des différents agents pour déterminer les services à offrir est donc essentielle, de plus, il s'avère important d'identifier les besoins spécifiques de l'individu pour offrir ces services identifiés mais aussi pouvoir les modifier selon les besoins.

Dans cette optique, les méthodes développées pour l'évaluation des modèles avec services intégrés doivent prendre en compte la complexité du processus d'intégration de services, la capacité évolutive de réponse aux besoins de l'individu et doivent s'inscrire dans un processus de développement continu (Illback et al., 1997). De même, Sullivan et Skeltcher (2002) affirment que le besoin de structures appropriées pour observer, comprendre et évaluer les activités de collaboration ne feront que progresser au fur et à mesure que le travail collaboratif s'effectue dans une optique d'intégration de services dans les services publics (Brown & White, 2006).

Sans contredit, l'évaluation doit faire partie de la mise en œuvre de toutes applications d'intégration de services car elle en assure le dynamisme et la qualité (Adelman & Taylor, 2002; 2006; Calfee et al., 1998; Illback et al., 1997; Kalafat, 1996). L'évaluation des modèles d'équipe de soutien avec services intégrés, composée de multi facettes est un domaine peu connu, c'est pourquoi des défis importants se présentent pour en faire l'évaluation (Dryfoos, 1994; Illback et al., 1997; Kalafat, 1996).

Les modèles d'équipe de soutien avec services intégrés répondent aux besoins spécifiques d'un individu, donc les effets d'un tel modèle ne sont pas nécessairement prévisibles. La nécessité d'utiliser des méthodes qui sont en mesure d'appréhender les différents changements qui peuvent survenir tout en tenant compte des variables de l'environnement, sont nécessaires. Pourtant selon différents auteurs reconnus dans le domaine, l'utilisation de méthodes traditionnelles pour évaluer les modèles d'équipe de soutien avec services intégrés est inadéquate (Schorr, 1997; Veale, Morley, & Erickson, 2002; Wang et al., 1995) et l'insuffisance de mesures validées ou standardisées semble caractériser ce type d'évaluation (Illback et al., 1997). Scheirer (1994) précise que les techniques à utiliser pour la mise en œuvre d'un modèle peuvent être les mêmes que celles employées lors d'évaluations formatives, et qu'une variété de techniques devraient être privilégiée. C'est pourquoi pour identifier les perceptions et l'appréciation des différentes étapes du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant nous utiliserons une méthodologie mixte, soit le questionnaire, l'entrevue ainsi que les rapports de suivis. Une évaluation du genre implique donc l'appréciation des différentes parties impliquées dans la démarche :

- les intervenants scolaires qui sont les enseignants, les éducateurs spécialisés, les aides-enseignants, les directions et les directions adjointes ;
- les membres de l'équipe de soutien comprenant les experts des agences de la communauté ;
- les parents et les élèves.

Un autre élément important selon Illback (1997), est l'évaluation du processus et des effets. Pourtant, peu de modèles d'équipe de soutien avec services intégrés comportent un processus d'évaluation continue (Dryfoos & Maguire, 2002; Veale et al., 2002). Nous avons présenté à la page soixante treize de ce document, le Tableau III qui représente des questions qui peuvent aider à orienter l'évaluation d'un modèle de service de soutien à l'enseignant en impliquant une offre de services intégrés : 1. « Qui est desservi par le programme ? 2. Quels sont les services offerts ? 3. Quels sont les effets (outcomes) du modèle ? 4. Est-ce que le déroulement du modèle est réalisé tel que planifié ? 5) En quoi le modèle peut-il être soutenu ou amélioré » (Illback et al., 1997, p. 235). Les deux premières

questions se concentrent sur la description systématique du modèle telle que le recommandent Posavac et Carey (1992). Les autres questions réfèrent spécifiquement au processus d'évaluation, Quels sont les effets du modèle ?, Est-ce que le déroulement du modèle est réalisé tel que planifié ?, En quoi le modèle peut-il être soutenu ou amélioré ? (CSAT : Center for Substance Abuse Treatment, 1999)

Un processus d'évaluation continu caractérise le modèle ; celle-ci a donc lieu pendant toute la période du processus ce qui permet des réajustements de la démarche proposée si cela est nécessaire. Cette recherche étant une recherche-action, elle permet aussi les réajustements en cours d'application car les étapes de validation du modèle avec services intégrés ont été suivies lors de la mise en œuvre.

Le but premier de la mise en œuvre de cette équipe de soutien à l'enseignant est d'offrir un service aux intervenants des écoles qui sont au prise avec des élèves éprouvant des difficultés en classe. Il devient donc nécessaire d'aider les intervenants des écoles à identifier leurs actions et les raisons de leur choix (Illback et al., 1997). Les intervenants du modèle de services accompagnent les intervenants des écoles afin de faciliter l'apprentissage et d'aider de façon spécifique l'enseignant qui ne peut rejoindre l'élève et répondre à ses besoins. Des formations sont aussi offertes afin de combler les écarts au niveau des connaissances.

Nous allons chercher de façon systématique à l'aide de questionnaires et d'entrevues, la perception des différents intervenants scolaires et ceux des organismes de la communauté. Certaines informations provenant des parents seront recueillies par l'entremise des rencontres de suivis mais non de façon systématique.

Un bilan de mise en œuvre au terme de l'année sera réalisé. La perception et la satisfaction des intervenants seront évaluées. Les prochaines pages indiquent la démarche choisie pour l'évaluation du modèle que nous avons mis en œuvre. Nous discuterons et présenterons la démarche et les méthodes d'évaluation du modèle selon les éléments de la littérature que nous venons de présenter.

4.2 Contexte de la recherche

4.2.1 Rôles de la chercheure dans cette étude

La direction des Services aux élèves est l'animatrice de la rencontre initiale mais elle est aussi la superviseure des équipes centrales ainsi que la chercheure de cette recherche. Elle a été la personne-ressource majeure dans l'application du modèle, la coordonnatrice pour la recherche d'intervenants dans les organismes de la communauté, l'animatrice de la rencontre initiale et des entrevues semi-structurées. Elle s'est aussi occupée d'offrir la formation des équipes centrales.

Nous sommes conscients que ces rôles peuvent avoir teinté les résultats mais en étant consciente du problème, la chercheure a fait vérifier son devis par sa direction de thèse mais aussi par un autre chercheur et elle a pris en considération leurs suggestions, et tout au long du processus elle a tenté d'être objective tout en étant consciente des biais qu'elle pouvait apporter.

4.2.2 Le milieu

Les études conduites à l'extérieur des laboratoires prennent le nom d'études en milieu naturel, ce qui signifie qu'elles s'effectuent quelque part en dehors des lieux hautement contrôlés que sont les laboratoires (Fortin, 1996).

Notre étude s'effectuera en milieu naturel, c'est-à-dire dans différentes écoles de la province de l'Ontario et, plus spécifiquement, du Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest (CSDCSO). C'est un Conseil francophone dans une province anglophone.

4.2.3 La population

Notre population est l'ensemble des intervenants du Conseil scolaire qui œuvre dans les écoles et au Conseil, il y a également tous les intervenants des organismes des communautés. Ces organismes nombreux existent dans différentes régions qui couvrent l'ensemble du territoire du Conseil.

4.2.4 Échantillonnage

Notre échantillonnage est non probabiliste car il est impossible de déterminer la probabilité que chaque membre de la population soit inclus dans l'échantillon. La raison étant que les références sont faites par les directions d'école et nous ne connaissons pas les élèves qui seront référés. Nous avons établis les critères de référence mais nous ne pouvons pas prévoir quels élèves seront référés pour une équipe de soutien à l'enseignant.

4.2.4.1 *Recrutement*

Les intervenants qui ont participé à une équipe de soutien ont reçu une lettre leur demandant de participer à cette étude.

4.2.4.2 *Critères de sélection*

Pour répondre au sondage destiné à évaluer la mise en œuvre du modèle de services proposé, il fallait que les intervenants aient vécu les différentes étapes du processus au moins une fois.

4.2.4.3 *Participants à la recherche : les participants qui ont donné leur opinion sur le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant*

Les participants de notre recherche occupent différents postes mais tous ont participé à toutes les étapes de l'équipe de soutien à l'enseignant. Vingt-deux (22) directions et directions adjointes qui comptent pour 31% des intervenants. L'expérience de ces directions varie d'une (1) année à dix (10) années en poste de direction. La majorité de ces directions ont tout de même quelques années d'expérience comme enseignant.

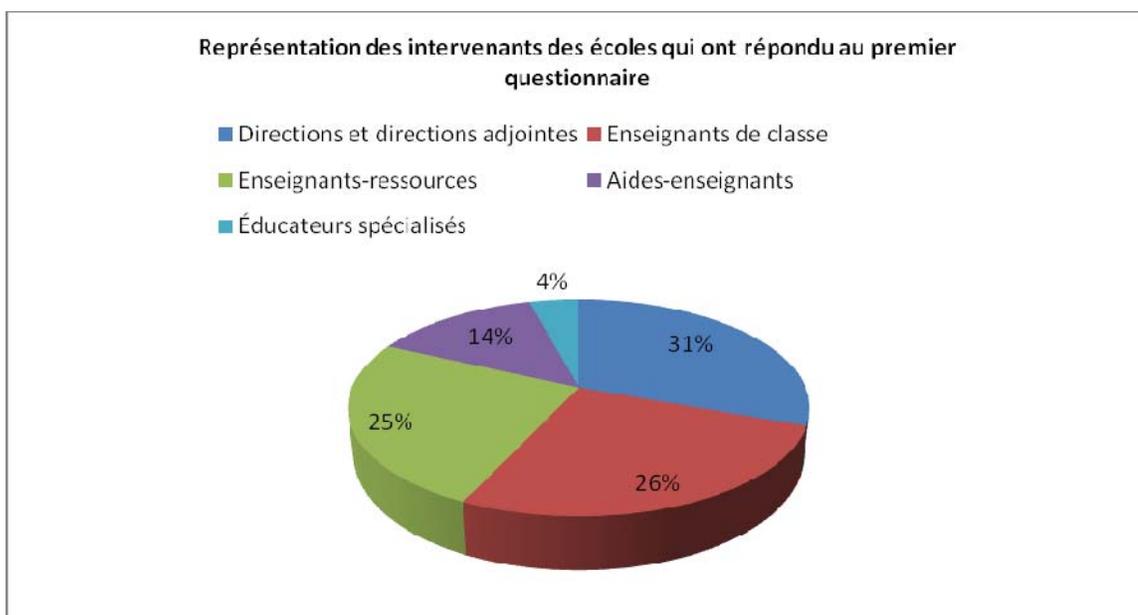
Dix-neuf (19) enseignants de classe ont aussi participé. Ils représentent 26% des intervenants qui ont participé aux équipes de soutien à l'enseignant. La majorité des

enseignants sont du sexe féminin et leur expérience varie entre une (1) année et vingt ans (20) d'expérience⁶.

Dix-huit (18) enseignants-ressources dont l'expérience varie entre une (1) année et vingt-deux années (22) d'expérience. Ils représentent 25% des intervenants de l'échantillonnage.

Dix (10) aides-enseignants qui représentent 14% des intervenants et pour terminer trois (3) éducateurs spécialisés représentant 3% des intervenants du nombre total (voir figure 4)

Figure 4 : Représentation des intervenants des écoles qui ont répondu au premier questionnaire écrit

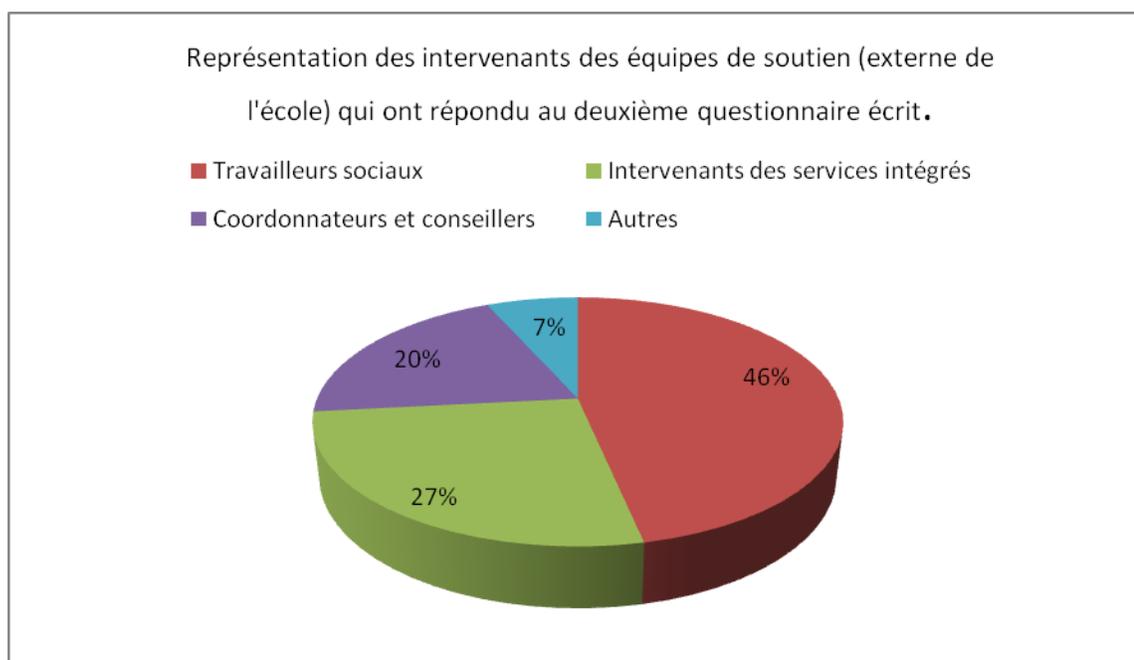


Les membres de l'équipe de soutien centrale⁷ ont aussi donné leurs opinions sur le modèle proposé. Ce groupe est externe à l'école. Ils sont au nombre de _____

⁶ Notons que les enseignants qui ont participé à l'étude peuvent avoir participé à différentes équipes de soutien, mais ils n'ont été invités à remplir qu'un seul questionnaire.

quinze (15) personnes composées de sept (7) travailleurs sociaux (47% des intervenants), trois (3) intervenants des services de la communauté (20% des intervenants), quatre (4) conseillers pédagogiques en enfance en difficulté (26% des intervenants) et un (1) psychomètre (7% des intervenants). Dans ce nombre sont inclus les intervenants des organismes de la communauté et les intervenants des Services aux élèves du Conseil. Les quinze (15) questionnaires ont été complétés par écrit, ce qui donne un taux de réponse de 100% des intervenants.

Figure 5 : Représentation des intervenants des équipes de soutien (externe à l'école) qui ont répondu au deuxième questionnaire écrit



Entrevue semi-structurée :

Douze (12) entrevues semi-structurées ont été menées auprès d'intervenants ayant participé à au moins une équipe de soutien : (3) enseignants d'école

⁷ Groupe de l'équipe de soutien est le groupe central composé des intervenants des Services aux élèves et aussi des intervenants d'organisme de la communauté qui participent aux différentes équipes de soutien.

élémentaire ayant participé à plus d'une équipe de soutien ont été choisis et deux (2) autres enseignants ont été choisis au hasard. Trois (3) directions ont été choisies selon le nombre d'équipes de soutien qui ont pris place dans leur école. Nous avons aussi choisi un enseignant-ressource qui est nouveau en poste et un enseignant-ressource qui détient cette position depuis plusieurs années. L'éducatrice spécialisée et l'aide-enseignant ont été choisis en raison de leur proximité pour faire l'entrevue.

Élèves ciblés pour les études de cas en équipe de soutien et qui ne sont pas des participants à la recherche

Au total, cinquante élèves ont été suivis par les équipes de soutien mais tout élève qui éprouve de la difficulté et qui ne vit pas des succès scolaires ou qui vit un arrêt dans sa progression scolaire peut bénéficier d'une équipe de soutien.

Le tableau V, présente un portrait des difficultés ou diagnostic des élèves qui ont été suivis au cours de la mise en œuvre de l'équipe de soutien. Cinquante (50) élèves de la maternelle à la 11^e année ont été ciblés par l'enseignant de la classe et par la suite par l'équipe-école. Ces élèves démontrent des manifestations d'inadaptation au fonctionnement de la classe. L'enseignant ne semble plus en mesure de répondre aux besoins malgré les différentes interventions déjà mises en place. Ces élèves démontrent des diagnostics variés :

- ✚ Vingt (20) élèves qui sont identifiés dans le spectre de l'autisme : (dix (10) élèves ayant un diagnostic d'autisme, cinq (5) élèves avec troubles envahissants du développement et cinq (5) élèves avec Asperger.
- ✚ Treize (13) élèves identifiés au niveau du comportement : six (6) élèves ayant des troubles de comportement, trois (3) élèves avec déficit d'attention avec hyperactivité, trois (3) élèves souffrant de troubles anxieux et un (1) élève diagnostiqué comme obsessionnel compulsif.
- ✚ Neuf (9) élèves diagnostiqués comme ayant un handicap intellectuel léger
- ✚ Trois (3) élèves identifiés au niveau du langage
- ✚ Trois (3) élèves ayant le syndrome d'alcool fœtal et en attente d'un diagnostic
- ✚ Un (1) élève identifié comme ayant des difficultés multiples
- ✚ Un (1) élève identifié comme ayant une difficulté d'apprentissage.

Tableau V : Difficulté manifestée ou diagnostic des élèves suivis par une équipe de soutien à l'enseignant

Niveau de l'élève	Diagnostic ou difficulté
Maternelle	5 élèves qui ont un diagnostic dans le spectre de l'autisme (2 trouble envahissant du développement, 1 Asperger, 2 autistes) 2 élèves identifiés en comportement 2 élèves au niveau du langage 1 handicap intellectuel 1 syndrome d'alcool fœtal 1 avec des difficultés multiples
Jardin	3 élèves dans le spectre de l'autisme (2 autismes et 1 trouble envahissant du développement) 1 déficit d'attention avec hyperactivité (DAAH)
1 ^{ère} année	1 handicap intellectuel
2 ^e année	2 déficits d'attention avec hyperactivité 1 anxiété
3 ^e année	3 troubles de comportements 1 obsessionnel compulsif 2 dans le spectre de l'autisme (1 trouble envahissant du développement, 1 Asperger) 1 difficulté d'apprentissage
4 ^e année	2 Asperger 2 autismes
5 ^e année	1 trouble anxieux 1 autisme 1 trouble envahissant du développement 2 handicaps intellectuels 1 trouble du langage 1 médical
6 ^e année	2 autismes 1 syndrome d'alcool fœtal
7 ^e année	1 handicap intellectuel
8 ^e année	1 handicap intellectuel 1 comportement 1 Asperger
9 ^e année	1 anxiété
10 ^e année	1 avec des difficultés multiples
11 ^e année	3 handicaps intellectuels 1 autisme

4.3 Instruments de collecte des données

Nous avons choisi dans le cadre de notre étude quatre instruments (deux questionnaires, une entrevue et les informations consignées sur les plans d'action) qui permettent de répondre à nos objectifs.

4.3.1 Les questionnaires écrits

Le questionnaire est un instrument d'évaluation traduisant les objectifs d'une étude en des variables mesurables (Fortin, 1996; Lamoureux et al., 1992). Il aide à organiser, à normaliser et à contrôler les données de telle sorte que les informations recherchées puissent être recueillies d'une manière rigoureuse. Dans cette optique, toute la population ciblée répondra aux questions par écrit, de telle sorte que nous recueillerons directement le témoignage des sujets (Henerson, Morris, & Fitz-Gibbon, 1990). Deux questionnaires ont été élaborés pour notre étude, un pour les intervenants des écoles et l'autre pour les intervenants de la communauté et des Services aux élèves du Conseil scolaire.

Pour chacun des questionnaires, les questions ont été élaborées en respectant les critères énumérés dans les différents livres consultés (Fortin, 1996; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lamoureux et al., 1992; Léon, Cambon, Lumbroso, & Winnykamen, 1977) :

- L'utilisation du même vocabulaire employé lors des rencontres d'équipe de soutien à l'enseignant qui soit connu des répondants et une formulation claire des questions qui ne prête pas à interprétation ou soulève une ambiguïté.
- Les questions comportent un seul élément d'information.
- Les questions sont à la forme affirmative et ne reflètent pas de composantes négatives ce qui rendrait la compréhension plus difficile.
- Les questions sont formulées de telle sorte qu'elles ne sont pas menaçantes pour le sujet en ce sens qu'elles ne viennent pas troubler son estime de soi.
- Les questions sont objectives et ne veulent pas suggérer une réponse qui pourrait orienter le sujet.

Le premier questionnaire présenté à l'Annexe D s'adresse à tous les intervenants de l'école qui sont des enseignants de classe ordinaire où évoluent les élèves ciblés, des enseignants-ressources, des éducateurs spécialisés, des aides-enseignants et des directions d'école. Ce questionnaire comporte trente cinq (35) questions fermées, en plus de cinq (5) questions ouvertes qui sont posées pour obtenir des précisions sur les étapes du processus de mise en œuvre de notre modèle. Le nombre ciblé d'intervenants des écoles pouvant répondre au questionnaire écrit est de cent trois (103). Les questions de ce questionnaire sont reliées à la majorité de nos objectifs comme présenté sur le tableau de l'Annexe C.

1^{er} questionnaire : Ce questionnaire fut distribué à cent trois (103) intervenants des 24 écoles qui ont participé à des équipes de soutien. Soixante-douze (72) intervenants ont répondu et retourné ce questionnaire, ce qui correspond à un taux de réponse de 70%.

Pour les membres de l'équipe de soutien qui assurent les suivis avec les intervenants scolaires, c'est-à-dire l'équipe centrale qui peut être composée d'orthopédagogues, de travailleurs sociaux, de psychomètre, de conseillers pédagogiques et des intervenants de la communauté, un deuxième questionnaire a été élaboré. Nous le retrouvons à l'Annexe E. Ces personnes font partie de l'équipe centrale dont un des membres est la personne d'un organisme de la communauté et les autres membres font partie des Services aux élèves du Conseil scolaire. Vingt (20) questions fermées et cinq (5) questions ouvertes ayant trait aux différentes étapes du processus telles que perçues par les membres qui sont à l'extérieur de l'école et au rôle qu'ils perçoivent. Puisque ces intervenants de l'équipe centrale accompagnent et assurent le suivi auprès de l'équipe de l'école, le nombre se trouve plus restreint. Il y a donc une possibilité de 22 intervenants qui peuvent répondre aux questionnaires.

La façon dont les questionnaires ont été élaborés, oriente le type d'analyse à effectuer. Le tableau IV présente l'échelle ordinale utilisée lors de la construction du questionnaire.

Tableau VI: Échelle ordinale utilisée lors de l'élaboration du questionnaire

	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en Accord Ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
--	-------------------------------	-----------------	---------------------------------------	--------------	-------------------------

L'échelle ordinale utilisée peut être qualifiée de type Likert puisque «lorsqu'une variable est mesurée sur une échelle ordinale et que la valeur entre deux échelles subséquentes quelconques de l'échelle est conceptuellement équivalente et interprétable, on dit alors que cette variable est mesurée sur une échelle de type Likert » (DeVellis, 1991, p.68).

2^e questionnaire : Le deuxième questionnaire écrit a été administré au groupe de l'équipe de soutien ⁸ (externe de l'école) soit quinze (15) personnes, les différents intervenants étant sept (7) travailleurs sociaux (47% des intervenants), trois (3) intervenants des services de la communauté (20% des intervenants), quatre (4) conseillers pédagogiques en enfance en difficulté (26% des intervenants) et un (1) psychomètre (7% des intervenants). Dans ce nombre sont inclus les intervenants des organismes de la communauté et les intervenants des Services aux élèves du Conseil. Les quinze (15) questionnaires ont été complétés par écrit, ce qui donne un taux de réponse de 100% des intervenants.

Pré-expérimentation des questionnaires : Les questions ont été revues par des professeurs universitaires et l'analyste utilisée pour cette recherche. Une pré-expérimentation a été faite avec dix intervenants des écoles. Les questions ne portaient pas à confusion et les changements effectués se rapportaient sur la clarté de la question.

⁸ Groupe de l'équipe de soutien est le groupe central composé des intervenants des Services aux élèves et aussi des intervenants d'organisme de la communauté qui participent aux différentes équipes de soutien.

4.3.2 L'entrevue semi-structurée

Une troisième source de collecte de données a été effectuée par des entrevues réalisées avec des enseignants, des enseignants-ressources, des directions d'école, ainsi que des aides-enseignants. Selon Fortin (2006), l'entrevue est surtout utilisée dans les études exploratoires. Elle remplit trois fonctions : examiner des concepts et comprendre le sens d'un phénomène tel qu'il est perçu par les participants, servir comme principal instrument de mesure et, servir de complément aux autres méthodes de collecte des données (Fortin et al., 2006).

Considérant que l'étude est exploratoire, elle nécessite des informations provenant d'intervenants, permettant d'aller plus en profondeur pour identifier leur interprétation et en approfondissant l'information recueillie par les questionnaires, ce qui nous permettra de trianguler une partie des données dans l'interprétation.

Notre choix d'entrevue s'arrête sur l'entrevue semi-structurée qui traite plus en profondeur des aspects plus précis reliés à l'objectif (Lamoureux *et al* 1992). L'entrevue permet aux répondants d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet. La personne qui passe l'entrevue doit essayer de comprendre le point de vue du répondant.

[...] une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2000, p. 266).

Les questions d'entrevue sont à l'Annexe F et nous retrouvons à l'Annexe C, les objectifs mesurés par l'entrevue. L'entrevue fourni un complément d'informations aux résultats obtenus sur les questionnaires.

4.3.3 Rapports du plan d'action

Chaque rencontre d'équipe de soutien est suivie d'un rapport du plan d'action. Ces rapports sont complétés par le coordonnateur de l'équipe. Ils comprennent :

- les priorités à travailler avec l'élève,
- les objectifs reliés à ces priorités,
- les stratégies utilisées pour atteindre ces objectifs,
- l'identification des responsabilités de chaque membre de l'équipe (face aux stratégies),
- l'identification des besoins de l'école pour mettre en place les stratégies ciblées,
- les indicateurs de réussites pour assurer le succès du plan d'intervention, et
- les défis rencontrés lors de la mise en œuvre.

Ces données ont permis aussi d'identifier les suivis, l'accompagnement offert par les membres externes de l'école et surtout, les succès ou les défis vécus par l'enseignant à mettre en place certaines des interventions préconisées. Il y a aussi les préoccupations des parents qui ont été notées et l'implication des parents tout au long du processus. Un exemple du plan d'action se trouve à l'Annexe G, avec le modèle de rapport.

4.3.4 Rencontres de mise au point avec les intervenants de l'équipe de soutien centrale.

Les intervenants des équipes de soutien (centrale) se rencontrent aussi régulièrement pour voir les succès et les défis qu'ils rencontrent dans les écoles. L'appréciation et les commentaires des parents sont souvent notés lors de ces rencontres.

Les discussions portent sur ce qui doit être amélioré et comment apporter les changements requis pour assurer l'efficacité des équipes. Ces rencontres ont permis d'avoir un aperçu global de toutes les interventions qui ont lieu dans les écoles.

4.4 Éthique de la recherche

Nous ne pouvons pas discuter de collecte de données sans avoir au préalable parlé d'éthique de la recherche. L'Université de Montréal stipule : « Tout projet de recherche qui implique des êtres humains doit recevoir l'approbation d'un comité d'éthique avec le début de la collecte des données ». Nous avons répondu à cette attente et le document, Formulaire d'éthique se retrouve à l'Annexe B.

Un formulaire a été envoyé à tous les participants, ce formulaire mentionne les éléments liés au déroulement de la recherche et mentionnait que les renseignements donnés demeurent anonymes et que la participation de chaque intervenant est sur une base volontaire. Chacun est libre de répondre ou non aux questions posées, voire de se retirer en tout temps de la recherche sans préjudice.

4.5 Processus utilisé pour évaluer la mise en œuvre de l'équipe de soutien à l'enseignant

Une vue d'ensemble du processus que nous utiliserons pour évaluer la mise en œuvre de l'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte d'inclusion est présentée à l'Annexe C.

4.6 Procédure de collecte des données

Cette enquête est transversale, c'est-à-dire que l'information a été recueillie une seule fois, à un moment déterminé, par des entrevues et des questionnaires que les intervenants pourront compléter dans leur milieu respectif.

Questionnaire écrit pour les intervenants des écoles :

En mai 2009, nous avons envoyé une lettre à tous les intervenants de l'école demandant de participer au sondage avec le formulaire de consentement pour le questionnaire. Au mois de juin, le questionnaire a été envoyé à l'école dans une

enveloppe adressée à l'intervenant de l'école qui devait le compléter. Une demande est faite à la direction de l'école de libérer les intervenants pendant une période d'une heure pour compléter le formulaire. Les intervenants avaient deux semaines pour le compléter et le retourner dans une enveloppe préaffranchie.

Questionnaire écrit pour les membres de l'équipe de soutien

Les membres de l'équipe de soutien qui assurent les suivis avec les intervenants scolaires devaient eux aussi répondre à un questionnaire écrit (deuxième questionnaire écrit). Tout comme les intervenants des écoles, ils ont reçu une lettre et un formulaire de consentement, sans la section signature, leur demandant de participer au sondage. Ils ont pu choisir de répondre au questionnaire pendant une période déterminée de la journée.

Entrevues

On a demandé à douze (12) intervenants des écoles de participer à une entrevue. Les intervenants étaient libres d'accepter ou de refuser de prendre part à cette entrevue individuelle avec la chercheure.

4.7 Traitement et analyse des données

Pour Quivy et Van Compenhoudt (1988), l'analyse des résultats n'est pas automatique et le chercheur doit encore se poser des questions comme il s'en est posé tout au long de son travail de recherche. La cohérence entre toutes ces étapes doit être assurée (Quivy & Van Compenhoudt, 1988).

Selon Fortin (1996), les données sont analysées et les résultats sont rapportés de façon descriptive afin de mettre en relief les concepts définis.

1^{ère} analyse – Analyse quantitative

Pour les questionnaires écrits, nous avons utilisé l'échelle de Lickert, les données ont été traitées à l'aide du programme Excel® afin d'illustrer de façon graphique les données. Les barres dans chaque graphique représentent le nombre réel de répondants dans cette catégorie. Les pourcentages sous le graphique sont

basés sur le nombre de répondants qui ont répondu à chaque question. Ce nombre est également rapporté dans le texte accompagnant les graphiques.

2^e analyse - Analyse qualitative

Pour analyser les données qualitatives des entrevues, nous avons utilisé le programme d'analyse qualitative NVivo8®. Les données qualitatives proviennent des entrevues individuelles qui ont été faites avec quatre (4) enseignants, trois (3) directions d'école, trois (3) enseignants-ressources, un (1) aide-enseignant et un (1) éducateur spécialisé. Nous avons aussi utilisé l'analyse qualitative pour les questions ouvertes des questionnaires écrits.

Première étape de l'analyse qualitative :

Utilisant l'approche de Glaser et Strauss (1967), des transcriptions ont été lues soigneusement et un premier codage a été utilisé pour identifier des thèmes émergents. Le programme de NVivo8® a alors été utilisé pour organiser les extraits de texte correspondant aux thèmes. Trente-six (36) éléments importants en sont ressortis :

- progrès scolaire,
- appui scolaire,
- autisme,
- ACA,
- élève accepté par ses pairs,
- élève porte plus attention à la tâche,
- élève est intégré, élève utilise les stratégies,
- porte plus attention,
- élève peut faire les tâches scolaires,
- impact sur des pairs,
- impact sur l'enseignant,
- importance de la rencontre initiale,
- importance de la participation des parents,
- importance des priorités,
- importance des perceptions des membres de l'équipe,

- interventions liées aux priorités,
- difficultés logistiques dans les écoles secondaires,
- modèle de service, modifié selon les besoins de classe,
- augmentation de l'estime de soi,
- perception de l'élève,
- changements émotifs positifs,
- impact positif,
- les priorités sont importantes pour organiser le programme,
- les priorités évoluent avec l'élève,
- les priorités ont été maintenues au cours de l'année,
- les priorités liées aux besoins de l'élève,
- le processus,
- le rôle des experts,
- le rôle de coordonnateur, le rôle de l'éducateur spécialisé et de l'aide-enseignant,
- le rôle de l'enseignant,
- le rôle de la direction,
- le rôle de l'enseignant-ressource,
- le rôle du travailleur social,
- la satisfaction au niveau de sa participation,
- le travail d'équipe.

Deuxième étape de l'analyse qualitative

Les trente-six (36) thèmes ont ensuite été réorganisés en 6 catégories selon les informations de la littérature :

1. effets sur les intervenants scolaires et les élèves,
2. rôle des intervenants,
3. éléments clés du processus,
4. défis relevés,
5. niveau de satisfaction des intervenants,
6. services offerts.

Contre-codage

Un codeur extérieur pour vérifier le codage effectué par l'analyste et la chercheuse a aussi eu lieu. Le codeur externe a revu la totalité des données et à 90% les données étaient les mêmes. Comme mentionné, les données ont été sous-divisées en 6 catégories un exemple de contre-codage a été la classification de certains éléments dans une catégorie spécifique plutôt qu'une autre. Comme par exemple, nous avons classifié cette donnée « Je me suis sentie plus soutenue et moins seule quand je fais le travail avec cet élève » dans la catégorie « services offerts (appui)» mais suite au contre-codage, nous avons convenu de classier cette composante au niveau des effets sur les intervenants scolaires. Suite au contre-codage, les trois personnes ont discuté en détail de chaque entrevue et des réponses aux questions. Il n'existait aucune divergence significative entre le codage et le contre-codage.

Triangulation

Selon Cohen et Manion (1986) la triangulation est définie comme « une tentative de tracer ou d'expliquer plus entièrement, la richesse et la complexité du comportement humain en l'étudiant de plus d'un point de vue » (Cohen & Manion, 1986, p.254). Pour leur part, Altrichter *et al* (1996) affirment que la triangulation « donne une image plus détaillée et plus équilibrée de la situation » (Altrichter, Posch, & Etsomekh, 1996, p.117). Ces auteurs en différents termes confirment que l'utilisation de la triangulation peut apporter un éclairage plus précis au niveau de la compréhension et de la véracité des données.

Denzin (1978) a identifié quatre types de base de triangulation mais notre choix s'arrête sur la triangulation des données qui pourra nous fournir des informations sur les différentes sources de données selon les différents instruments de mesure qui sont utilisés (Denzin, 1978).

La triangulation des données proviendra des résultats des questionnaires des intervenants de l'école, des résultats du questionnaire à l'intention des intervenants de l'équipe centrale et aussi des résultats des entrevues.

4.8 Limites méthodologiques

Les questionnaires écrits présentent plus d'avantages que d'inconvénients (Fortin, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Lamoureux, Archambault, Berthiaume, et Fréchette, 1992; Léon, Cambon, Lumbroso, et Winnykamen, 1977). D'abord, le questionnaire est considéré comme un outil peu coûteux. Il requiert peu d'habiletés de la part de celui qui le fait passer et peut être utilisé auprès d'un grand nombre de sujets répartis dans différentes régions, ce qui permet d'obtenir beaucoup d'informations auprès d'un bassin de population. De plus, le questionnaire, construit selon un ordre séquentiel, offre les mêmes directives pour tous les sujets. Autre avantage, il respecte le rythme individuel des sujets qui peuvent prendre le temps nécessaire pour répondre aux questions et, comme ceux-ci répondent par écrit, cela leur permet d'exprimer leurs opinions et commentaires plus librement et de façon confidentielle. Dans le questionnaire écrit de notre étude, nous n'avons pas distingué les différents « handicaps » des élèves. Nous avons choisi d'orienter nos questionnaires sur l'évaluation du processus et du fonctionnement de l'équipe de soutien de façon générale.

Par ailleurs, les questionnaires peuvent présenter un inconvénient là où l'on voyait un avantage, car s'ils requièrent peu d'habiletés de la part de celui qui le fait passer, peu de contrôle est exercé par l'administrateur lorsque le sujet remplit le questionnaire. Par conséquent, le faible taux de réponses des participants et les taux élevés de données manquantes peuvent constituer d'autres désavantages importants de cet outil de collecte de données. Pour contrer cette éventualité, nous avons demandé aux directions des écoles concernées de libérer le personnel qui participait à ce projet pendant le temps scolaire pour que les intervenants puissent compléter le formulaire.

Questionnaire d'entrevue

Selon Lamoureux (1990), les questions ouvertes présentent trois avantages : elles permettent l'expression des sentiments ou des perceptions du répondant ; elles ne limitent pas l'étendue possible des réponses ; elles peuvent facilement, par les

réponses fournies, apporter des idées, des suggestions ou des pistes d'études auxquelles le chercheur n'avait pas pensé. Les questions fermées ont comme avantage de faire preuve d'une grande objectivité. De plus, elles permettent de traiter les résultats d'une façon précise, rapide ce qui est très appréciable, sinon indispensable quand il y a plus de vingt (20) ou trente (30) répondants (Fortin, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Lamoureux, Archambault, Berthiaume, et Fréchette, 1992; Léon, Cambon, Lumbroso, et Winnykamen, 1977). Nous nous sommes assurés d'inclure des questions ouvertes pour laisser les intervenants exprimer leurs perceptions, leurs suggestions et autres.

L'entrevue permet un contact direct avec la personne en plus d'approfondir les données obtenues par les questionnaires écrits. Ce qui n'est pas ressorti dans les réponses au questionnaire écrit pourrait être dit de vive voix, certaines opinions ou sentiments pourraient être exprimés spontanément. L'entrevue a été animée par la chercheuse de cette thèse qui a aussi un rôle professionnel dans ce conseil, soit celui de direction des Services aux élèves. Il y a donc une possibilité que les réponses des intervenants puissent avoir été teintées par cet élément de « supervision »

Ce chapitre a été consacré à la présentation de la méthodologie utilisée pour parvenir à évaluer la mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant. Nous présentons au chapitre 5, l'analyse des résultats qui est ressortie des différentes sources.

Chapitre 5

Analyse des résultats

Les chapitres précédents ont permis de cerner notre problématique et de présenter les éléments qui ont suscité notre objet de recherche : L'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école. Au chapitre 4, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour obtenir les données et leur traitement. Ce chapitre comporte l'analyse des résultats que nous avons obtenus par les différentes sources identifiées.

Nous présentons dans un premier temps le profil des élèves qui ont bénéficié d'une équipe de soutien à l'enseignant. Les résultats sont présentés selon les objectifs et les différents indicateurs identifiés au chapitre 4. Aussi, nous verrons les différents éléments qui ont constitué l'évaluation de la mise en œuvre de notre modèle d'équipes de soutien à l'enseignant.

5.1 Objectifs et indicateurs

Nous rappelons nos objectifs de recherche qui sont :

1. d'évaluer la perception des intervenants (de l'école et ceux de l'extérieur de l'école) quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant ;
2. d'identifier les perceptions des intervenants scolaires (de l'école et ceux qui sont à l'extérieur de l'école) quant au niveau d'appui reçu par l'équipe de soutien ;
3. d'identifier les défis rencontrés lors de la mise en œuvre ; et :
4. d'évaluer le rôle du coordonnateur de l'équipe de soutien.

Pour chacun de ces objectifs, nous avons identifié des définitions opérationnelles afin de pouvoir les évaluer. Rappelons aussi que chaque objectif est associé à des indicateurs qui nous permettent d'évaluer la mise en œuvre de l'équipe de soutien avec services intégrés. Les résultats de ces indicateurs démontrent le degré de mise en œuvre des étapes. Ainsi, pour le premier objectif qui est d'évaluer la perception des intervenants quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant, différents indicateurs seront utilisés tels que : soutien, services, formation et ressources, adhérence et outcomes/effets. Pour le 2^e objectif, identifier les perceptions des intervenants scolaires quant à leur satisfaction de l'assistance reçue par l'équipe de soutien, l'indicateur est celui outcomes/effets. L'amélioration sera l'indicateur de notre 3^e objectif, l'identification des défis de fonctionnement du modèle pour les intervenants scolaires. Pour le dernier objectif, évaluer le rôle du coordonnateur, l'indicateur est celui du service.

La présentation des résultats sera faite à partir de ces définitions opérationnelles. Les réponses aux questionnaires et aux entrevues sont classées selon chacune des définitions et des indicateurs qui nous ont servi de balises, tel que mentionné précédemment :

- 1) Quels sont les services offerts ? (services)
- 2) Existe-t-il une masse critique de participants (comprenant d'autres personnes qui font la mise en œuvre) afin de fournir un soutien et éviter l'isolement ? (soutien)

- 3) Quels sont les effets (*outcomes*) de l'implication dans ce modèle de services ? (*outcomes/effets*)
- 4) En quoi le modèle de services peut-il être soutenu ou amélioré ?
Comment peut-il être amélioré ? (Amélioration)
- 5) Est-ce que les formations sont adaptées aux sites locaux et le développement de ressources au niveau local ? (formation et ressources).

Pour distinguer les données tirées des questionnaires de celles tirées des entretiens, nous indiquerons entrevue # et les commentaires tirés des questionnaires écrits seront représentés par répondant #.

En lien avec les objectifs de notre recherche, nous présentons le premier objectif qui est d'évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant. Les indicateurs qui sont reliés à cet objectif sont : le soutien, les services, l'outcome/effets et l'adhérence.

Pour chacune des étapes de l'équipe de soutien, nous les présentons une à la fois, en présentant en premier lieu un tableau synthèse. Ce tableau comprend a) l'objectif visé, b) le ou les indicateurs, c) la définition opérationnelle de l'objectif, d) l'outil ou les outils de collecte et, les résultats eux-mêmes. Les notes explicatives ainsi que les tableaux démontrant les résultats suivront la présentation synthèse ; nous pourrons aussi en retrouver à l'Annexe C.

Premier objectif

5.1.1 Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant

a) Rencontre initiale avec tous les intervenants

Dans cette section, nous présentons les différents résultats des indicateurs de services et de soutien offerts par l'équipe de soutien à l'enseignant.

La rencontre des différents intervenants de l'école, des intervenants à l'extérieur de l'école, les parents, l'élève lui-même permet de comprendre mieux l'élève mais aussi de commencer à créer des liens entre les différents intervenants de l'intérieur et de l'extérieur de l'école puisque nous travaillons à un but commun.

- i) Présence des membres-clés pour assurer le succès de la rencontre

Plusieurs niveaux de soutien sont offerts aux intervenants des écoles. La planification de la mise en œuvre du modèle des équipes de soutien à l'enseignant prend en compte la présence des intervenants essentiels lors de la rencontre initiale. Parmi ces personnes, nous avons ciblé les parents de l'élève, l'élève lui-même selon son âge, les intervenants de l'école qui travaillent avec lui, un expert d'un organisme de la communauté qui connaît les problématiques ciblées, un conseiller pédagogique ou un orthopédagogue, un travailleur social, un orthophoniste au besoin.

Tableau VII : Résultats concernant la présence des membres-clés

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Rencontre initiale	
Indicateur : Soutien	Définition opérationnelle : Présence des membres-clés pour assurer le succès de la rencontre.
Entrevues Présences essentielles Apport des personnes	Résultats : Les personnes clés mentionnées sont l'élève, les parents, l'expert de la communauté, les membres des Services aux élèves du Conseil. Ces personnes étaient présentes lors de la rencontre et ont fourni des informations supplémentaires. Appréciation de chaque membre présent.

Les propos des intervenants qui ont participé aux entrevues sont en accord pour dire que les personnes clés étaient présentes, soit : les parents, l'élève, l'expert

de la communauté, les intervenants de l'école et certains consultants du Conseil comme les travailleurs sociaux ou l'orthopédagogue ou encore des conseillers pédagogiques. Les résultats des entrevues individuelles démontrent qu'au moins un des parents a assisté à la rencontre initiale. Trois (3) personnes sur les douze (12) interrogées (Entrevues 1,2, 3, 6 et 10) ont mentionné qu'elles auraient aimé avoir la présence des deux parents. La présence des parents est très importante selon les commentaires des intervenants de l'école car ces derniers apportent une perspective différente au sujet de leur enfant en fournissant des informations supplémentaires et nécessaires pour aider à travailler avec l'élève.

Les intervenants des entrevues 5 et 6 indiquent que certains parents ont assisté à la première rencontre mais non aux rencontres ultérieures de suivis. Selon les intervenants scolaires interrogés, les différentes personnes identifiées comme étant essentielles aux rencontres « *ont participé activement à décrire l'élève, à donner les forces, à donner les besoins* » (Entrevue 6). Elles ont trouvé utile leur apport de connaissance et d'expertise : « *... avoir des spécialistes ça aide énormément* » (Entrevues 3, 7, 9). Les intervenants interrogés disent également avoir apprécié la volonté de collaboration des intervenants spécialistes du Conseil ou des organismes de la communauté pour en arriver à élaborer le plan d'action pour l'élève : « *Tout le monde échangeait peu importe si on connaissait l'élève ou non* » (Entrevue 2). Les experts des organismes externes à l'école ont été très appréciés à cause de leur connaissance dans leur domaine précis ce qui a permis des idées plus innovatrices pour venir en aide à l'élève (Entrevues 1,4, 6, 9,10 et 11) à l'intérieur du milieu.

ii) Participation des membres

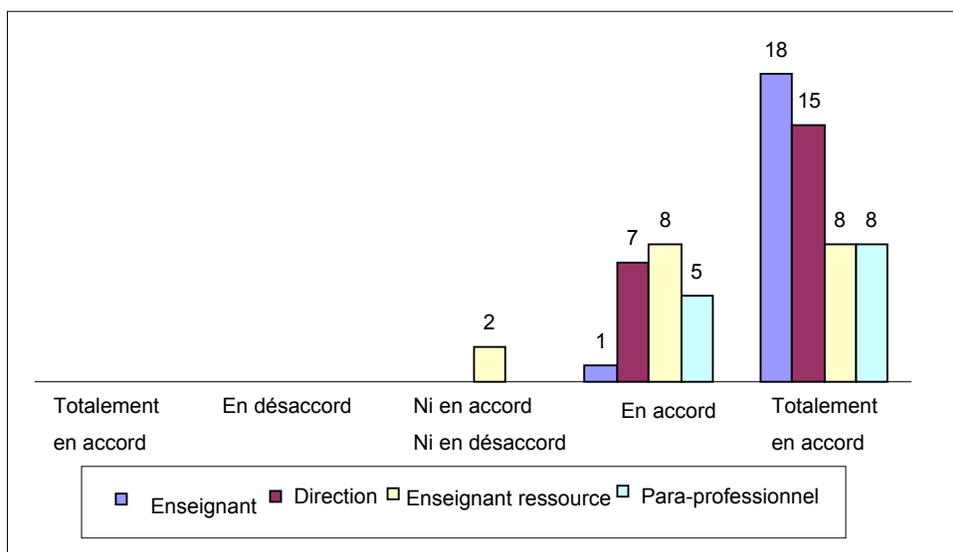
Tableau VIII : Résultats concernant la participation des membres

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Rencontre initiale	
Indicateur : Soutien	Définition opérationnelle : Participation des membres

QÉ – 2 – degré d'accord sur l'énoncé QÉ – 7 – degré d'accord sur l'énoncé Entrevue 3	Résultats : Les questions posées à ce sujet indiquent que les intervenants croient que leur participation est importante puisqu'ils connaissent l'élève et qu'ils peuvent fournir l'information nécessaire à son sujet. Ils sont satisfaits de leur participation.
--	---

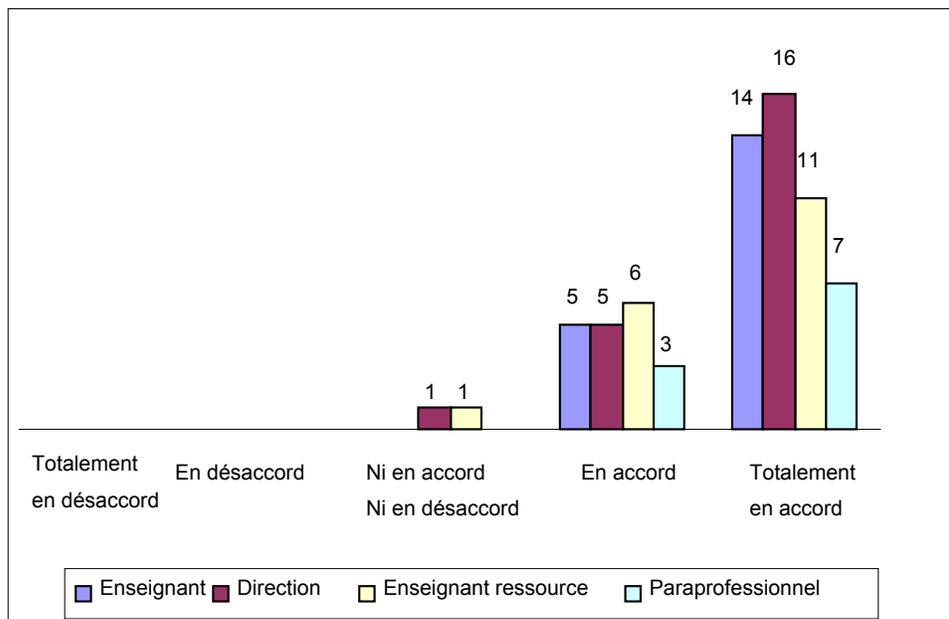
Les réponses aux questions posées à chaque intervenant au sujet de leur participation aux différentes discussions et périodes de travail sont détaillées dans les tableaux VIII, IX et X.

Tableau IX : Participation des membres : « J'ai fourni de l'information sur l'élève ».



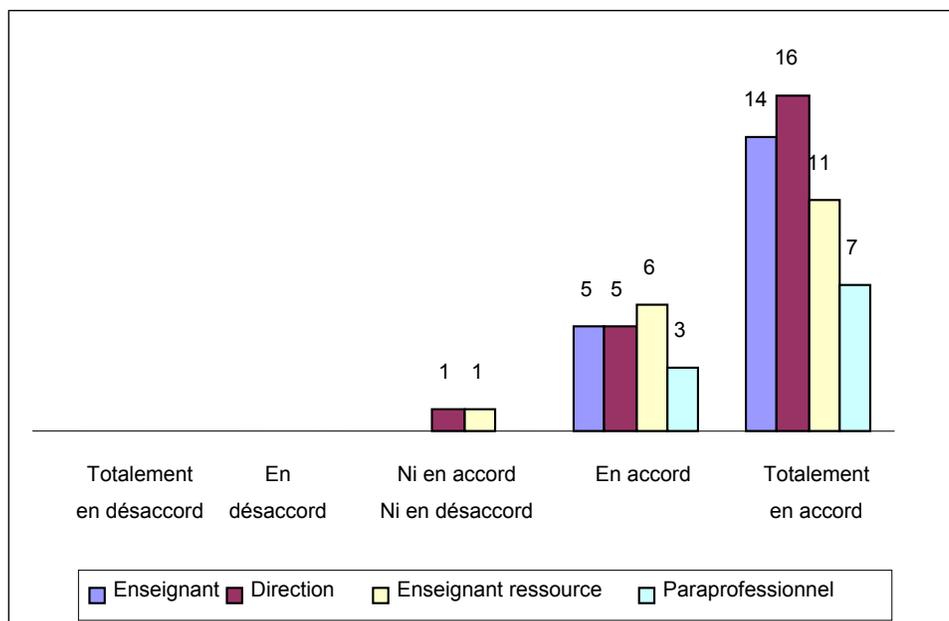
Des 72 intervenants qui ont répondu, 29% des intervenants sont en accord et 68% des intervenants sont totalement en accord et seul 3% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

Tableau X : Participation des membres : « J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant ».



Des 69 répondants, 98% des intervenants sont en accord (28%) totalement en accord (70%) et seulement 2% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

Tableau XI : Participation des membres : « J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien au personnel enseignant ».



Des 69 répondants, la majorité des intervenants affirment avoir contribué à la discussion, pendant la rencontre de l'équipe 70% des intervenants sont totalement en accord, 28% sont en accord alors que 2% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

Puisque les intervenants connaissent bien l'élève, il semble pour eux évident que : «...vivent avec l'élève tous les jours, c'est sûr qu'on va avoir toujours plus de notes, plus de documentation » (Entrevues 2, 5 et 8).

iii) Compréhension du but de la rencontre initiale

Tableau XII : Résultats concernant la compréhension du but de la rencontre initiale

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant Rencontre initiale	
Indicateur : Soutien	Définition opérationnelle : Compréhension du but de la rencontre
QÉ – 1 – 6 degré d'accord sur l'énoncé QS – 1 – degré d'accord sur l'énoncé Entrevues – explication	Résultats : La triangulation des données du questionnaire des intervenants de l'école, du questionnaire pour l'équipe centrale et des entrevues indique, qu'en grande majorité, les participants comprennent bien le but de la première rencontre

Un élément à considérer lors de la planification est la nécessité d'informer clairement les participants du but de la rencontre des équipes de soutien. Les réponses aux entrevues indiquent que le but de la première rencontre a été compris par les participants.

La triangulation des données nous a permis de constater que les différentes sources d'information parviennent au même résultat. Autant les résultats aux questionnaires que les résultats aux entrevues démontrent que la majorité des intervenants comprennent le but de la rencontre.

« Dès les premières 15 minutes, les gens savaient à quoi s'attendre » (Entrevue 2).

« Les buts ont été clairement mis en place, puis on a suivi cela » (Entrevue 11).

« Pour moi, très clair » (Entrevue 10).

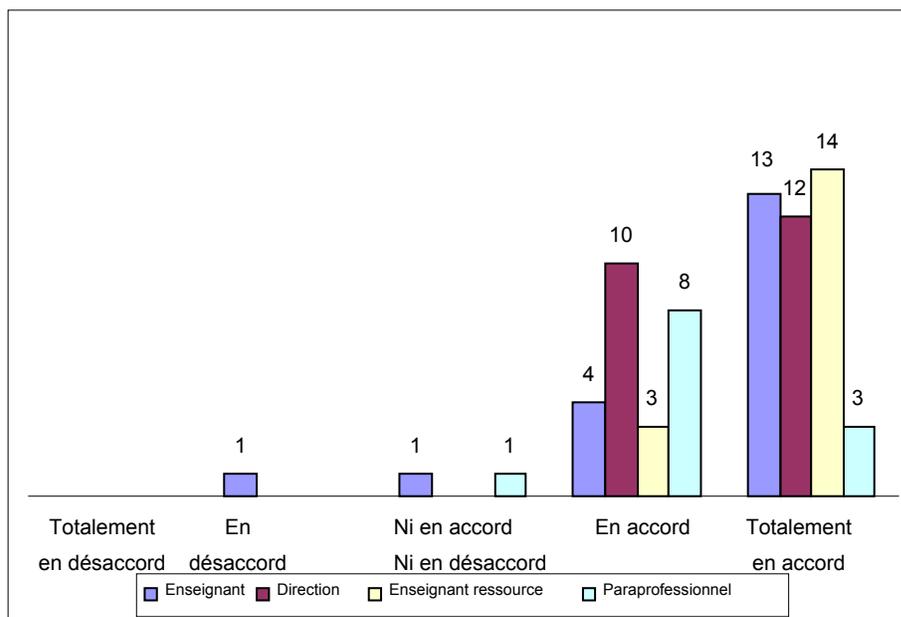
« Oui parce qu'on pouvait savoir ce qu'on faisait, qu'est-ce qu'on recherchait chez l'élève... » (Entrevue 8).

« Oui, le but était d'aider l'enfant selon ses besoins et de préciser, d'établir les priorités et de mettre en marche le plan d'action qui était pour répondre à ses besoins et toujours dans la mesure de l'inclusion » (Entrevue 9).

« Bien, je dirais qu'elle était claire pour moi » (Entrevue 1).

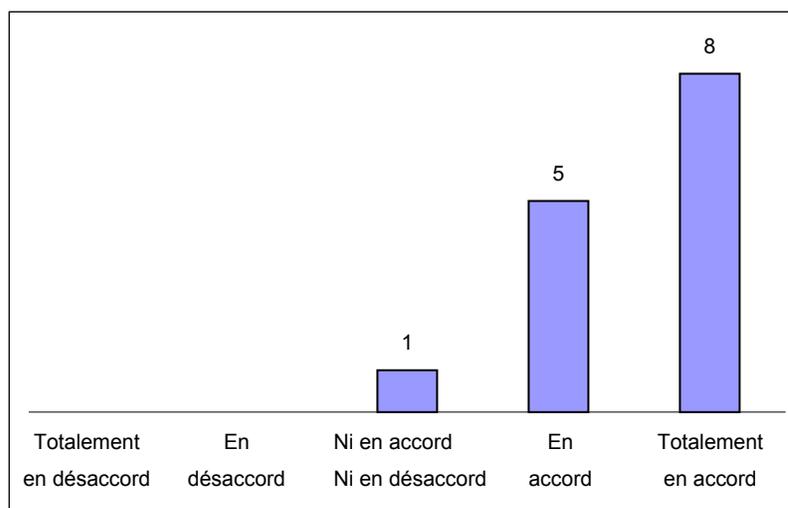
Les questions des sondages qui ont trait au but de la rencontre initiale sont : « Je comprends le but de la première rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant » (voir Tableau XIII) et « Le but de la rencontre est clairement identifié » (voir Tableau XIV). Les résultats indiquent un niveau d'accord qui varie entre 90% et 100%.

Tableau XIII : Compréhension du but de la rencontre initiale : « Je comprends le but de la première rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant ».



Des 70 répondants 96% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé.

Tableau XIV : Compréhension du but de la rencontre initiale : Le but de la rencontre est clairement identifié.



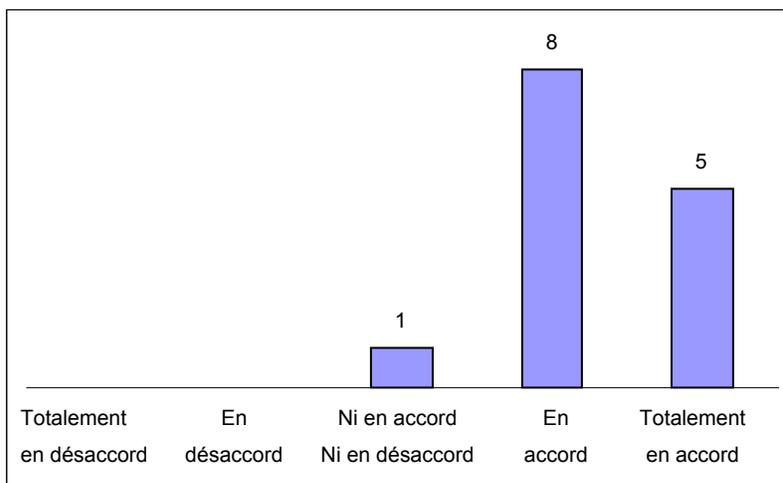
Des 14 répondants, 7% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord et la majorité des intervenants sont en accord (36% des intervenants) ou totalement en accord (57% des intervenants).

iv) Créer des liens de travail entre les membres de l'équipe

Tableau XV : Résultats concernant : Créer des liens de travail entre les membres de l'équipe

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant Rencontre initiale	
Indicateur : Soutien	Définition opérationnelle : Créer des liens de travail entre les membres de l'équipe
QS – 3 – degré d'accord	Résultats : Selon la perception de l'équipe externe à l'école, 93% des intervenants disent que oui, des liens ont été créés lors de la rencontre initiale.

Le tableau **XV** indique les résultats à la question « La rencontre initiale permet le développement de liens entre les différents membres de l'équipe ». Ces résultats démontrent à 93% que des liens sont créés lors de la rencontre initiale.

Tableau XVI : Résultats concernant : la rencontre initiale permet de créer un lien entre les différentes personnes pour faciliter la suite du processus.

Des 14 répondants, 57% des intervenants sont en accord et 36% des intervenants, totalement en accord avec l'énoncé pour un total de 93% des intervenants, seulement 7% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord.

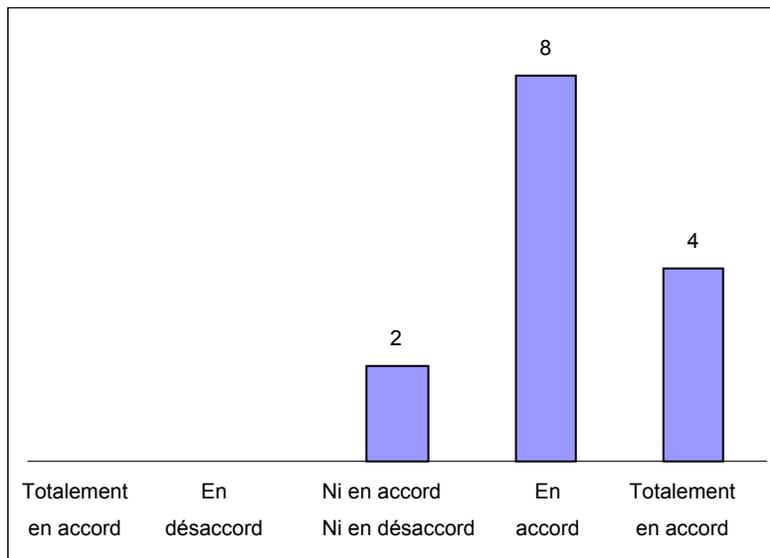
- v) Les parents participent pleinement et offrent des informations pour aider leurs enfants

Tableau XVII : Résultats concernant la participation des parents

<p>Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant</p> <p style="text-align: center;">Rencontre initiale</p>	
<p>Indicateur : Services</p>	<p>Définition opérationnelle : Les parents participent pleinement et offrent des informations pour aider leurs enfants</p>
<p>QS – 4 – degré d'accord</p>	<p>Résultats : La perception des intervenants de l'extérieur de l'école est que les parents participent et offrent des informations qui aident l'équipe à mieux connaître leur enfant</p>

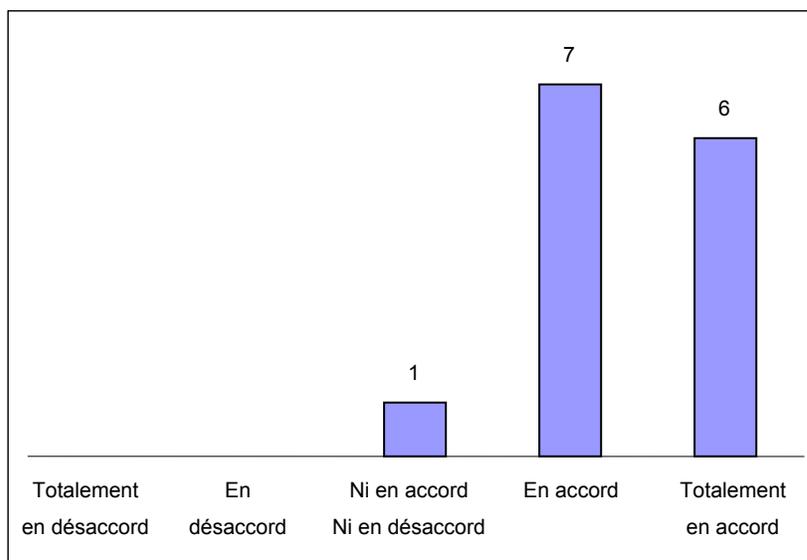
La question posée aux quinze intervenants externes à l'école au sujet des parents qui participent et offrent des informations pour aider leurs enfants a démontré un résultat de 86% des intervenants qui sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé (voir Tableau XVIII qui suit p. 115).

Tableau XVIII : Résultats concernant les parents qui expriment une ouverture au travail d'équipe



Des 14 répondants, 12 intervenants indiquent être en accord 8/14 (57%) ou complètement en accord 4/14 (29%) avec cet énoncé et 2 intervenants (14%) ne sont ni en accord, ni en désaccord.

Tableau XIX : Résultats concernant l'enseignant et les parents qui sont impliqués activement aux discussions.



Des 14 répondants, 1 répondant n'est ni en accord, ni en désaccord (7%) sept des intervenants sont en accord (50%) et six des intervenants sont en totalement en accord (43%) avec l'énoncé.

- vi) Il y a un consensus sur les priorités identifiés par les parents, par l'école et les intervenants.

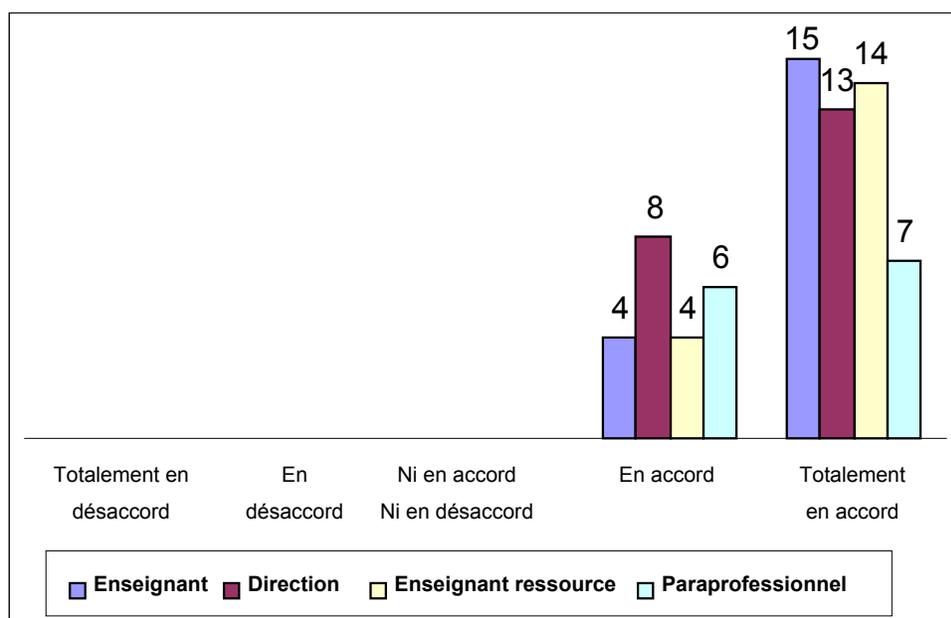
Tableau XX : Résultats concernant le consensus sur les priorités

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Rencontre initiale	
Indicateur : Soutien Services Outcomes/effets	Définition opérationnelle : Il y a un consensus sur les priorités identifiées par les parents, par l'école et les intervenants
QÉ – 4-5 Entrevues – explication QS –2 – degré d'accord	Résultats : La triangulation des données démontrent que les priorités sont vraiment établies lors de la rencontre initiale, qu'elles sont réalistes pour aider l'élève et qu'elles orientent le travail de groupe.

Comme mentionné, le but de la rencontre initiale est d'identifier les priorités à travailler avec l'élève, les priorités étant les composantes qui peuvent empêcher l'élève de poursuivre son parcours scolaire. Considérant cet élément essentiel pour l'élaboration du plan d'action, plusieurs questions ont été posées aux intervenants sur cet aspect. Voici les différentes questions qui sont liées à cet aspect : « Les priorités pour l'élève sont établies lors de la première rencontre (voir Tableau XXI p. 117); « La rencontre initiale avec les intervenants de l'école, les parents et les intervenants de l'équipe de soutien identifie clairement les priorités à cibler. « (voir Tableau XXII p. 118); « Je suis en accord avec les priorités établies lors de la rencontre » (voir Tableau XXIII p. 118) ; « Les priorités sont réalistes pour aider l'élève » (voir Tableau XXIV p. 119) ; « Les priorités établies orientent le travail de groupe » (voir Tableau XXV p. 119) ; Les priorités ont été maintenues » (voir Tableau XXVI p. 120).

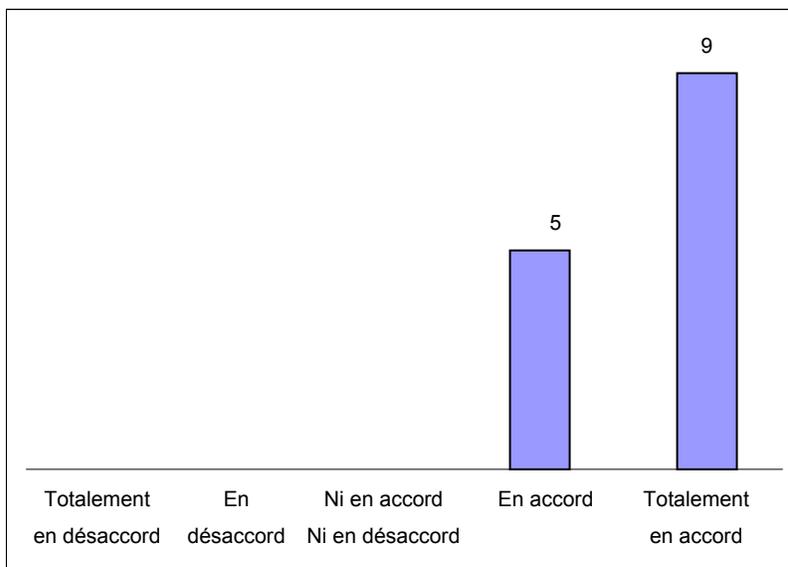
La triangulation des données révèle un haut pourcentage d'intervenants des écoles et des intervenants de l'équipe centrale qui sont en accord avec les priorités qui sont établies lors de la première rencontre, de plus, les commentaires des entrevues viennent ajouter au consensus des deux questionnaires. Suite à la présentation des tableaux, nous présentons des commentaires de différentes entrevues qui donnent leurs impressions sur cette étape du processus.

Tableau XXI : Résultats concernant le consensus : Les priorités pour l'élève sont établies lors de la première rencontre.



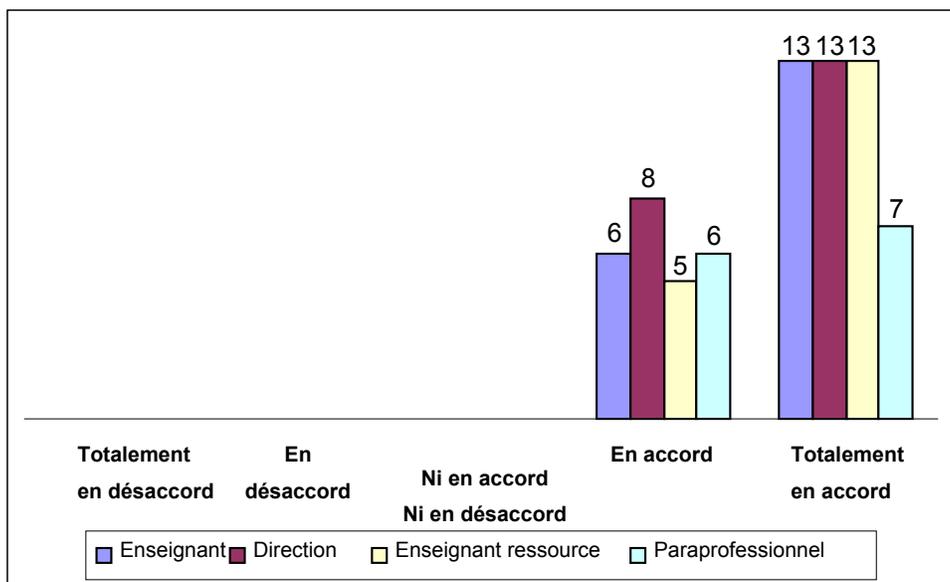
Les 71 répondants disent être en accord (31% des intervenants) ou totalement en accord (69% des intervenants) avec cet énoncé.

Tableau XXII : Résultats concernant le consensus : La rencontre initiale avec les intervenants de l'école, les parents et les intervenants de l'équipe de soutien identifie clairement les priorités à cibler



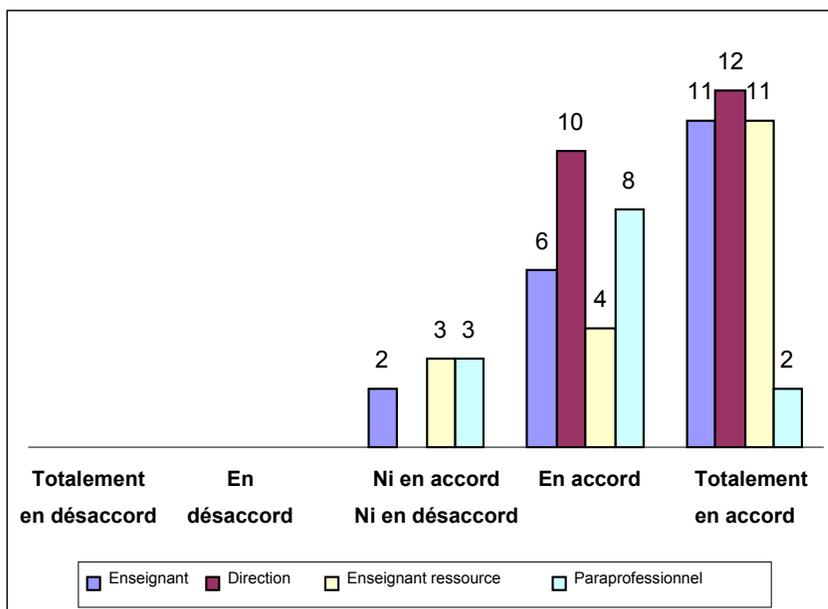
Les 14 répondants de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école disent (36% des intervenants) être en accord et (64% des intervenants) entièrement en accord avec cet énoncé.

Tableau XXIII : Résultats concernant le consensus : « Je suis en accord avec les priorités établies lors de la rencontre ».



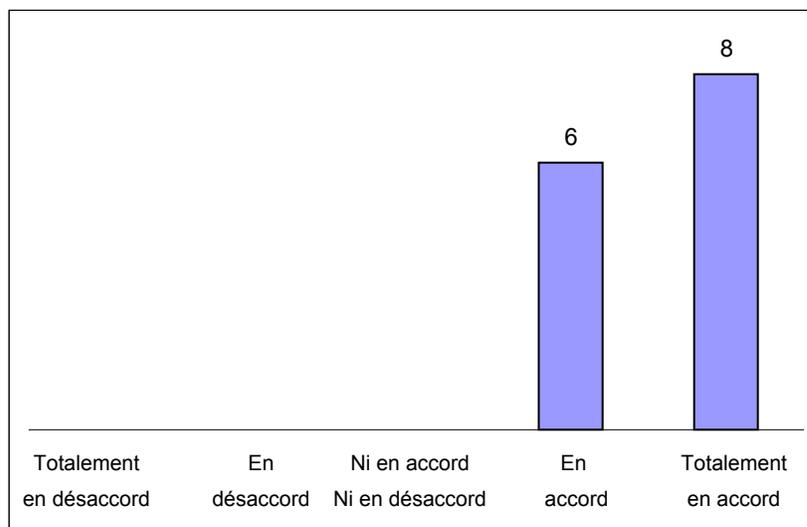
Des 71 intervenants des intervenants de l'école qui ont répondu à cet énoncé, la majorité est en accord (35% des intervenants) et totalement en accord (65% des intervenants) avec cet énoncé

Tableau XXIV : Résultats concernant le consensus : les priorités pour aider l'élève sont réalistes



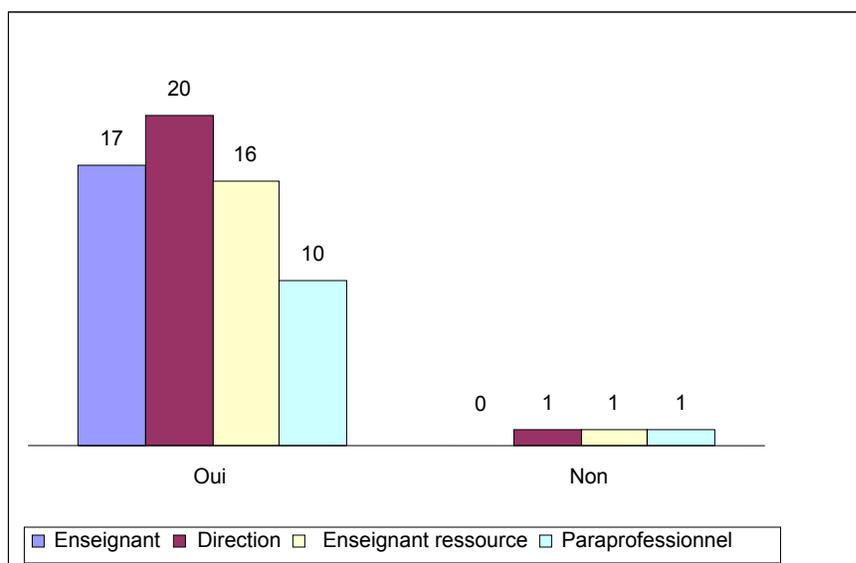
Des 72 répondants, certains des intervenants de l'école ne sont ni d'accord, ni en désaccord (11% des intervenants), et la majorité des intervenants sont en accord (39% des intervenants) ou totalement en accord (50% des intervenants) avec cet énoncé.

Tableau XXV : Résultats concernant le consensus : les priorités établies orientent le travail de groupe.



Des 14 répondants de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école, la totalité sont en accord (43% des intervenants), ou totalement en accord (57% des intervenants) avec cet énoncé.

Tableau XXVI : Résultats concernant le consensus : les priorités ont été maintenues.



Des 66 intervenants de l'école qui ont répondu à cette question, 63 (ou 95% des intervenants) ont indiqué qu'ils ont réussi à maintenir les priorités établies lors de la première rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant.

Les différentes entrevues viennent corroborer les données obtenues par les questionnaires écrits. Le commentaire de l'entrevue 10 démontre que le travail de collaboration a bien eu lieu : « *C'était excellent, le tableau qu'on a fait là. C'était excellent. Parce qu'on apprend les forces et les défis de l'élève de toutes les facettes de sa vie* ».

L'entrevue 11 commente sur le travail de la maison et sur le travail de l'école : « *Oui, c'était des priorités, les parents en ont choisies et moi j'en ai choisies. Donc j'étais d'accord avec ce point, parce que certaines étaient essentielles dans la classe puis d'autres à la maison et dans la classe*. L'entrevue 6 démontre aussi le travail de collaboration qui doit avoir lieu entre l'école et la maison : « *On a le point de vue de l'école face aux parents ; ça nous aide aussi à comprendre le parent, ce qu'il pense et le travail qu'il faut faire avec le parent autant qu'avec l'élève* ».

« Oui, oui. Le processus utilisé pour faire ressortir les forces et les défis conduit directement à identifier les priorités. Le parent qui était là, je sais qu'elle était très satisfaite pour son fils » (Entrevue 2).

« Ah ! Certainement parce qu'on se perd pas dans un discours dans les côtés. C'est l'enfant qui est la mire... » (Entrevue 9).

« Oui, oui. On est capable d'en discuter en équipe, pas juste une personne seule qui essaie de trouver des idées, des stratégies mais on peut avoir de l'information des stratégies de tout le monde dans l'équipe » (Entrevue 8).

La première étape de la mise en œuvre de l'équipe de soutien soit, les éléments de la rencontre initiale semble atteindre les buts et les objectifs fixés selon la presque totalité des personnes interrogées (intervenants) et selon les réponses obtenues aux questionnaires écrits.

b) Élaboration d'un plan d'action pour l'élève

Suite à l'identification des priorités avec les intervenants lors de la rencontre initiale, un plan d'action est élaboré en collaboration avec les différents intervenants. Une des priorités de l'équipe de soutien à l'enseignant est le maintien de l'élève en classe ordinaire tout en visant sa réussite scolaire. Selon les résultats obtenus, la perception des intervenants est que les interventions et les stratégies proposées sont reliées à la réussite de l'élève et à son maintien en classe. Le plan d'action est individualisé pour répondre aux besoins de l'élève.

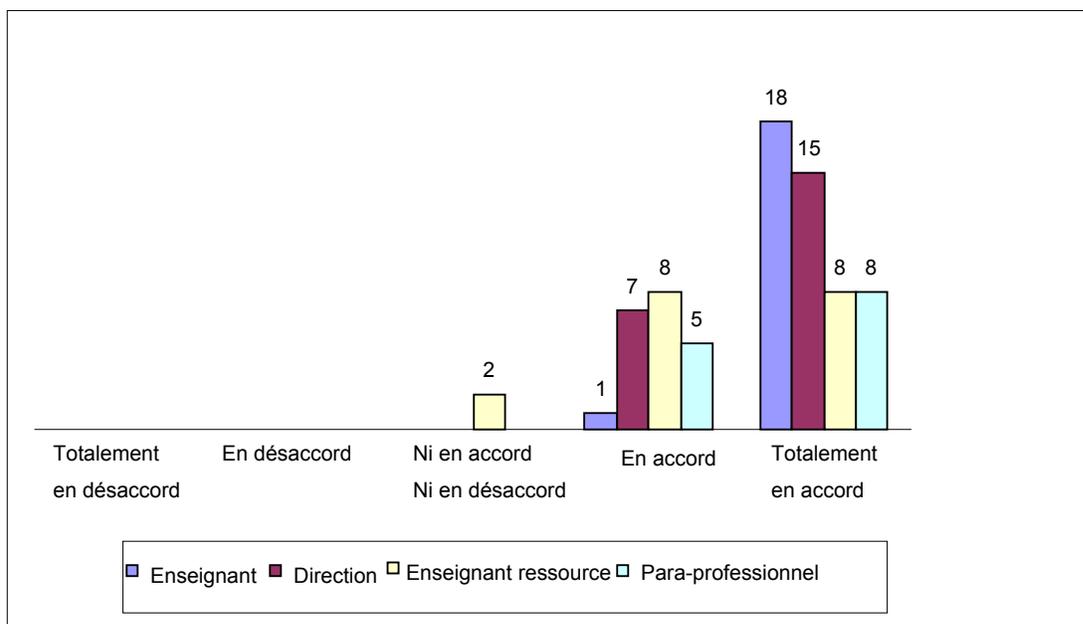
i) Participation des membres à l'élaboration du plan d'action selon les priorités

Tableau XXVII : Résultats concernant la participation des membres à l'élaboration du plan d'action

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Élaboration du plan d'action	
Indicateur : Soutien	Définition opérationnelle : Participation des membres à l'élaboration du plan d'action
QÉ : 7- 8- 9 degré d'accord Entrevue –5- 6 – apport des personnes QS – 7 – degré d'accord	Résultats : La majorité des intervenants semblent très satisfaits de leur participation. Ils ont fourni de l'information sur l'élève, participé aux discussions et surtout participé à l'élaboration du plan d'action. Ils se sentaient compris et écoutés.

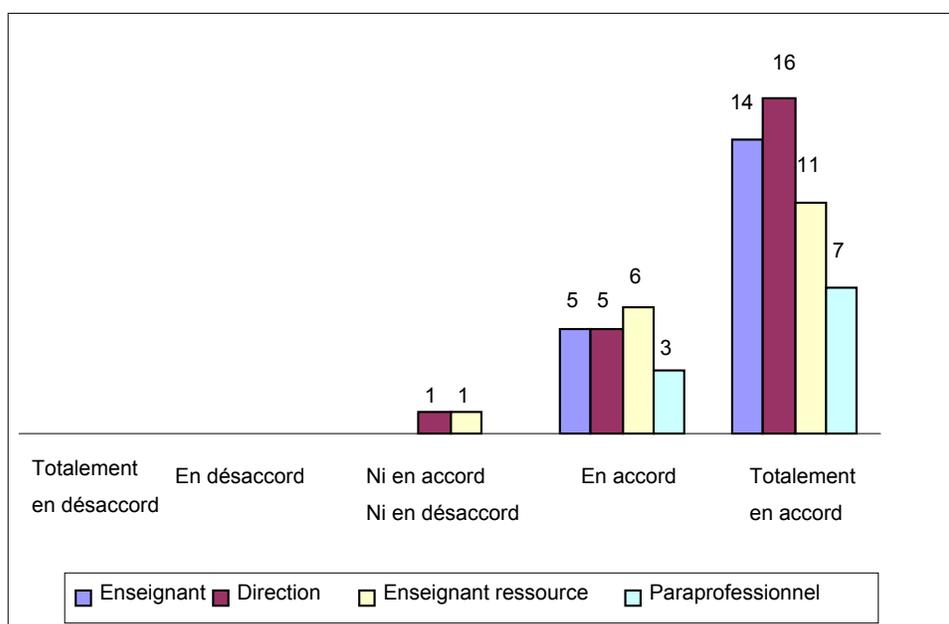
Les réponses aux questions posées à chaque intervenant au sujet de leur participation aux différentes discussions et périodes de travail sont détaillées dans le tableau XXVII (voir p. 123) et le tableau XXVIII (voir p. 123).

Tableau XXVIII : Résultat concernant la participation des membres : « J'ai fourni de l'information sur l'élève ».



Des 72 intervenants qui ont répondu, 29% des intervenants étaient en accord et 68% des intervenants étaient totalement en accord et seul 3% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

Tableau XXIX : Résultats concernant la participation des membres : « J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien à l'enseignant ».

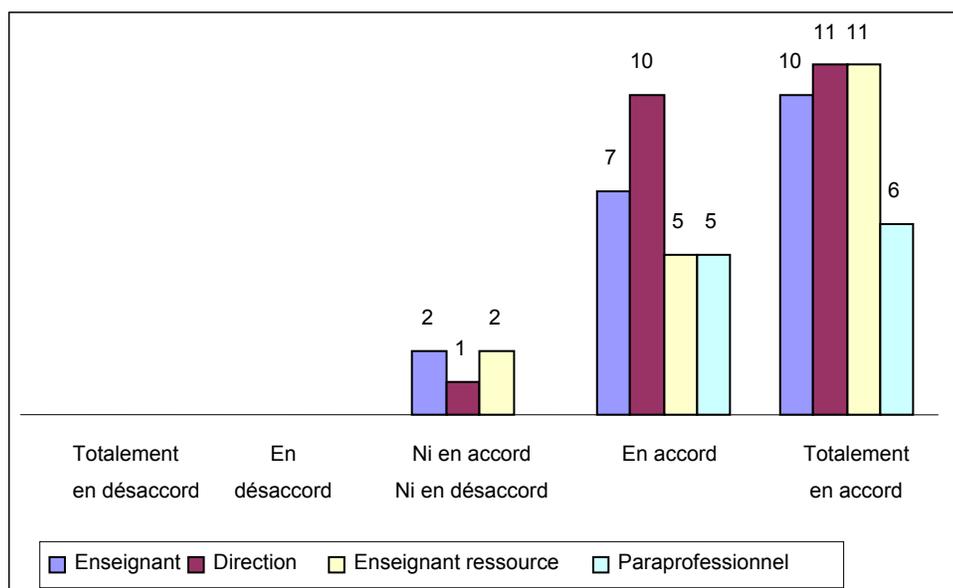


Des 69 répondants, 28% des intervenants sont en accord, 70% sont totalement en accord et seulement 2% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

Puisque les intervenants connaissent bien l'élève, il semble pour eux évident que : « ...vivre avec l'élève tous les jours, c'est certain qu'on va avoir plus de notes, plus de documentation » (Entrevues 2, 5 et 8).

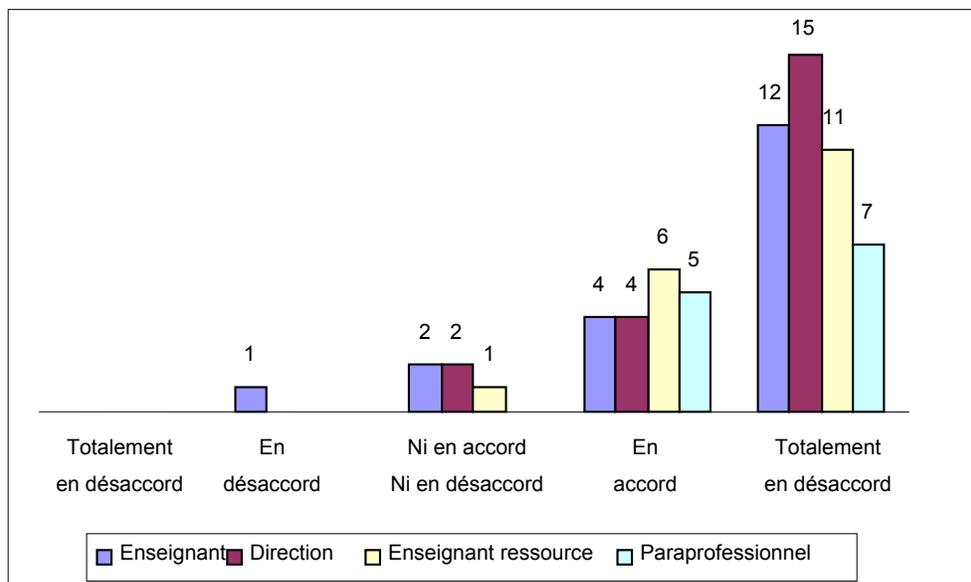
La participation des intervenants est très évidente selon les résultats des sondages. Ils ont participé à l'élaboration du plan d'action (voir Tableau XXX) et ils se sentaient comme faisant partie à part entière d'un groupe (voir Tableau XXXI).

Tableau XXX : Résultats concernant la participation des membres : « J'ai contribué à élaborer le plan d'action ».



Des 70 répondants de l'école, 39% des intervenants sont en accord et 54% des intervenants sont totalement en accord tandis que 7% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

Tableau XXXI : Résultats concernant la participation des membres : « J'ai senti que j'étais écouté par les autres membres de l'équipe lors de l'élaboration du plan d'action ».



Des 70 répondants, 27% des intervenants sont en accord et 64% sont totalement en accord avec l'énoncé, 5% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec l'énoncé, alors qu'1% est en désaccord.

ii) Le plan est individualisé pour répondre aux besoins de l'élève

Tableau XXXII : Résultats concernant le plan individualisé : Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève.

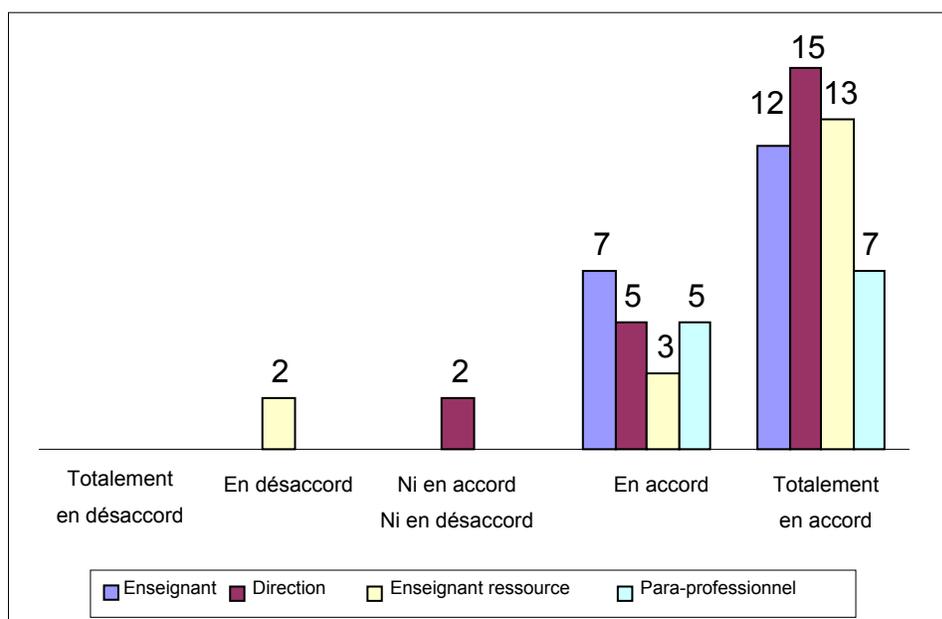
Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Élaboration du plan d'action	
Indicateur : Services	Définition opérationnelle : Le plan est individualisé pour répondre aux besoins des élèves. Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève

QÉ – 10 – degré d'accord QS – 10 – degré d'accord	Résultats : La triangulation des données des deux sources indique que la majorité des intervenants de l'école, surtout le personnel enseignant, est en accord avec l'énoncé que le plan est spécifique pour répondre aux besoins de l'élève.
--	---

Le travail de l'équipe de soutien est d'appuyer l'enseignant à élaborer un plan d'action qui répond aux besoins spécifiques de l'élève. Le tableau suivant indiquera si la perception des intervenants scolaires a atteint ce but.

Nous notons que deux enseignants-ressources ne sont pas d'accord avec cet énoncé.

Tableau XXXIII : Résultats concernant le plan individualisé pour répondre aux besoins de l'élève.



Des 71 répondants du milieu scolaire, 28% des intervenants sont en accord et 66% des intervenants sont totalement en accord avec cet énoncé, 3% des directions ne sont ni en accord, ni en désaccord et 3% des enseignants ressources sont en désaccord avec cet énoncé.

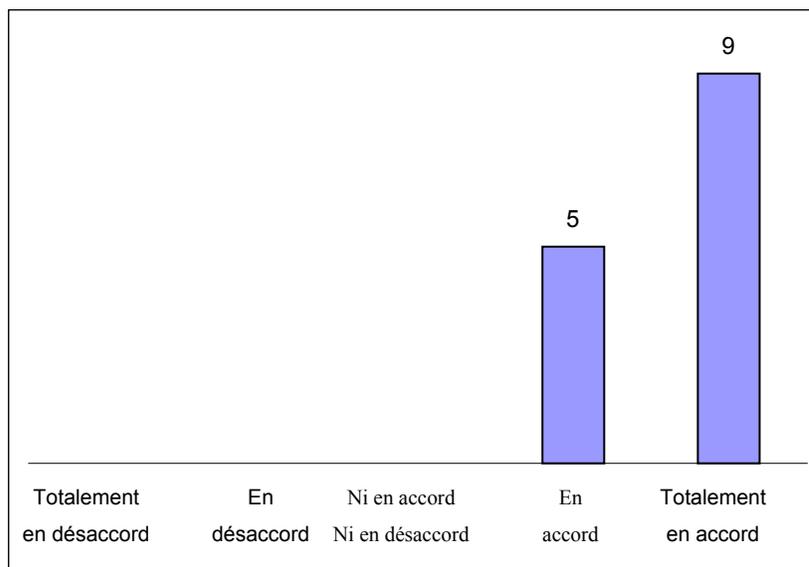
- iii) Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève et à son maintien en classe.

Tableau XXXIV – Résultats concernant les interventions reliées à la réussite de l'élève

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant Élaboration du plan d'action	
Indicateur : Services	Définition opérationnelle : Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève
QÉ – 10 – degré d'accord QS – 10 – degré d'accord	Résultats : La perception des intervenants de l'extérieur de l'école est que les interventions sont reliées directement à la réussite de l'élève

Le but des équipes de soutien est de pouvoir maintenir l'élève en classe ordinaire en lui offrant un appui à l'intérieur de ce milieu. Les résultats de cette question démontrent que la perception des intervenants de l'extérieur de l'école est à 100% en accord avec l'énoncé, donc que les interventions sont reliées à la réussite de l'élève.

Tableau XXXV : Résultats sur les interventions qui sont reliées à la réussite de l'élève et à son maintien en classe.



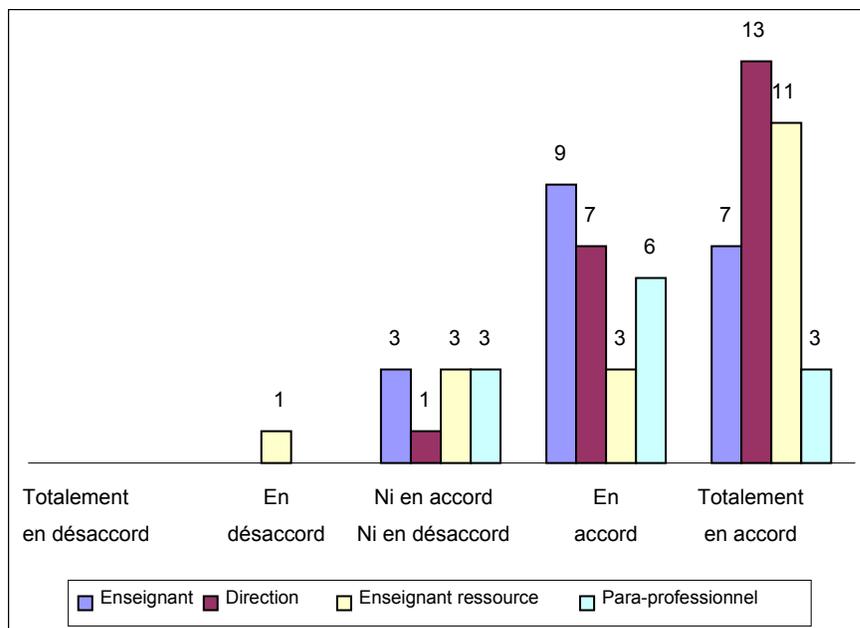
Des 14 répondants du groupe à l'extérieur de l'école, 36 % des intervenants disent être en accord et 64% des intervenants sont totalement en accord avec l'énoncé.

iv) Le plan est clair et complet

Pour assurer la progression de l'élève en classe ordinaire, les membres de l'équipe élaborent un plan qui répond aux besoins des élèves selon les priorités établies lors de la 1^{ère} rencontre. Les composantes du plan doivent être claires et complètes afin d'assurer que l'élève puisse poursuivre son parcours scolaire en vivant des succès. Le tableau XXXVIII (voir page 129) présente les résultats à la question posée aux intervenants à savoir si le plan est clair et complet ; 86% des intervenants disent que le plan d'action est clair et complet.

Tableau XXXVI : Résultats concernant le plan : Le plan est clair et complet

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Élaboration du plan d'action	
Indicateur : Services Soutien	Définition opérationnelle : Le plan est clair et complet
QÉ – 11 – degré d'accord Entrevues	Résultats : La majorité des intervenants sont d'accord que le plan est clair et complet. Notons qu'un seul enseignant n'est ni en accord, ni en désaccord et que tous les autres enseignants sont en accord ou totalement en accord.

Tableau XXXVII : Résultats concernant le plan : Le plan est clair et complet.

Des 70 répondants dans les écoles, 1,4% c'est-à-dire 1 enseignante ressource est en désaccord, 14% (3 enseignants, 3 enseignants-ressources, 3 paraprofessionnels et 1 direction) ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé d'école, 36% sont en accord et 50% des intervenants sont totalement en accord avec cet énoncé.

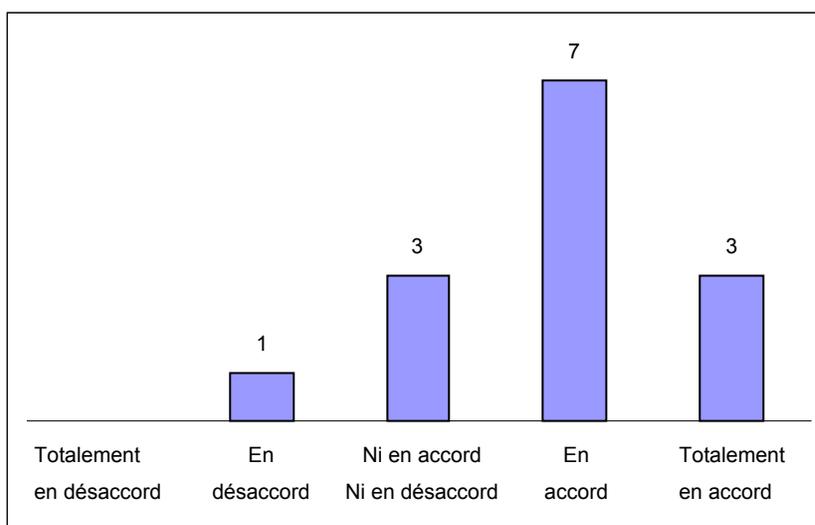
v) La responsabilité de chaque membre est identifiée

Chaque membre qui participe à l'élaboration du plan d'action de l'équipe de soutien à l'enseignant joue un rôle particulier. La tâche de chacun est identifiée pour chacune des stratégies et des interventions qui sont inscrites sur le plan d'action. Le tableau XXXIX indique la perception des intervenants externes de l'école à savoir si la responsabilité de chaque membre est identifiée.

Tableau XXXVIII : Résultats concernant la responsabilité : La responsabilité de chaque membre est identifiée

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Élaboration du plan d'action	
Indicateur : Services Soutien	Définition opérationnelle : La responsabilité de chaque membre est identifiée.
Entrevue QÉ – 11 – degré d'accord Rapport et suivis des plans d'action	Résultats : La responsabilité des membres est bien identifiée. Lors des rencontres d'équipe, les tâches sont attribuées à chaque membre.

Tableau XXXIX : Résultats concernant la responsabilité : La responsabilité de chaque membre est identifiée.



Des 14 répondants, 7% des intervenants sont en désaccord, 21% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord, 50% des intervenants sont en accord et 21% des intervenants sont totalement en accord avec cet énoncé.

Selon les commentaires des intervenants, seul le rôle de la travailleuse sociale est plus difficile à cibler puisque certaines stratégies d'habiletés sociales sont faites pour

l'ensemble de la classe. Un pourcentage de 71% indique que la responsabilité des membres est bien identifiée.

c) Mise en œuvre du plan d'action

i) Formation et ressources

Comme mentionné au préalable, la formation est une composante essentielle pour assurer une mise en œuvre du plan d'action. L'enseignant doit connaître la difficulté de l'élève pour pouvoir comprendre ses besoins, utiliser les différentes stratégies et interventions qui vont répondre aux besoins de l'élève, les adaptations et les modifications essentielles qui vont favoriser le progrès de l'élève en classe ordinaire.

Tableau XL : Résultats concernant la formation : Les formations offertes pour assurer la mise en œuvre

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Mise en œuvre du plan d'action	
Indicateur : Formation Ressources	Définition opérationnelle : Formations offertes pour assurer la mise en œuvre
QÉ – 13-14-15-29 – degré d'accord Entrevues QS – 13 – degré d'accord	Résultats : Les résultats à cet item sont mitigés : 58% disent qu'ils ont reçu la formation nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action ; 64% des intervenants disent que cette formation a été efficace; 63% des intervenants disent que la formation a augmenté leurs connaissances. Pourtant le taux d'intervenants qui ne sont ni en accord, ni en désaccord est élevé, soit en moyenne 21%.

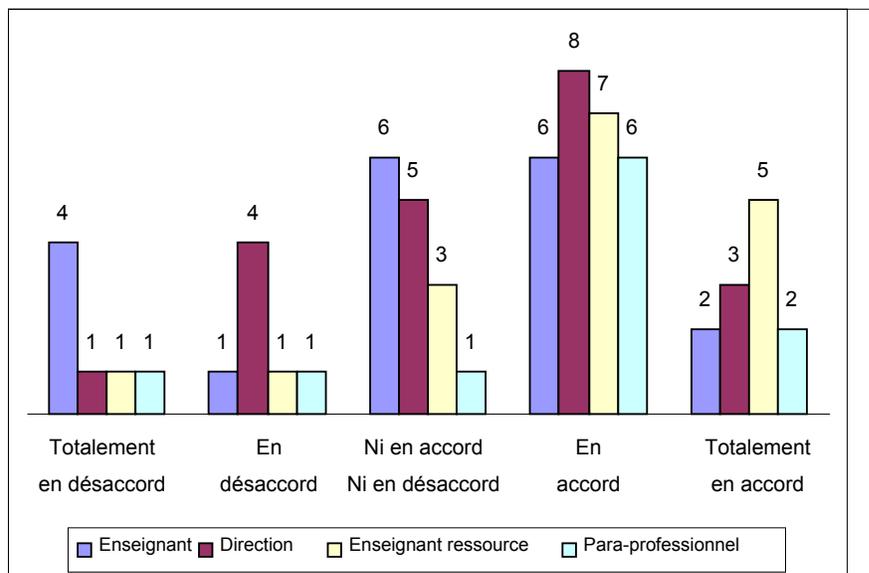
Les questions qui réfèrent à la formation sont les suivantes :

« J'ai reçu la formation nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action »
(voir Tableau XLI p. 132) «L'enseignant a reçu la formation nécessaire pour la mise

en œuvre du plan » (voir Tableau XLII p. 133) ; « La formation offerte a été efficace » (voir Tableau XLIII p. 133). « La formation offerte a augmenté mes connaissances » (voir Tableau XLIV p. 134) ; « J'ai reçu la formation continue pour développer les habiletés nécessaires pour la mise en œuvre » (voir Tableau XLV p. 134).

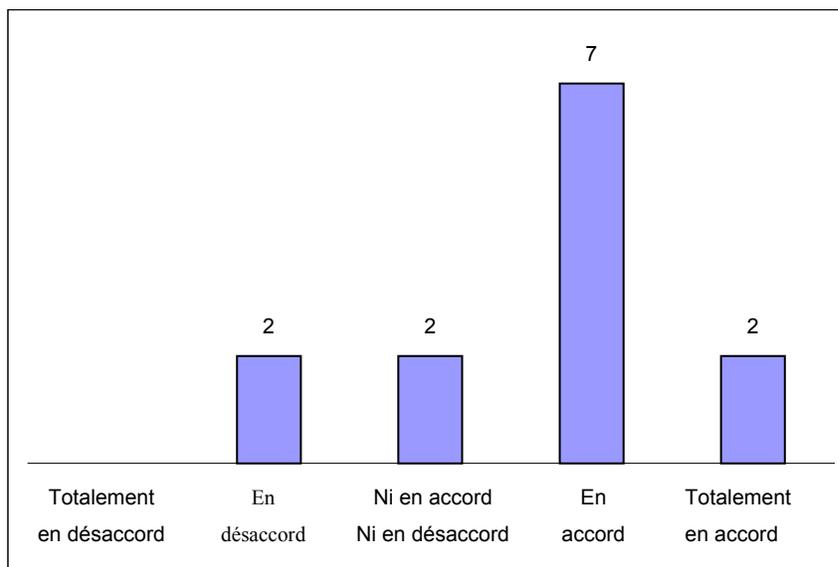
Les résultats des tableaux démontrent que certains intervenants ne sont pas satisfaits de la formation reçue. Nous discuterons de cette composante lors de l'interprétation des résultats.

Tableau XLI: Résultats concernant la formation : « J'ai reçu la formation nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action ».



Des 68 répondants, 20% des intervenants (4 enseignants, 1 direction, 1 enseignant-ressource et 1 paraprofessionnel) sont en désaccord et totalement en désaccord, 22% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord et 58% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé.

Tableau XLII : Résultats concernant la formation : « L'enseignant a reçu la formation nécessaire pour la mise en œuvre du plan ».



Des 13 répondants qui sont les intervenants des équipes de soutien à l'extérieur de l'école, 15% des intervenants sont en désaccord, 15% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord, 54% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé.

Tableau XLIII : Résultats concernant la formation : La formation offerte a été efficace.

Des 64 répondants qui travaillent à l'école, 17% des intervenants sont en désaccord ou totalement en désaccord, 19% des intervenants ne sont ni en accord ni en désaccord, et 64% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé.

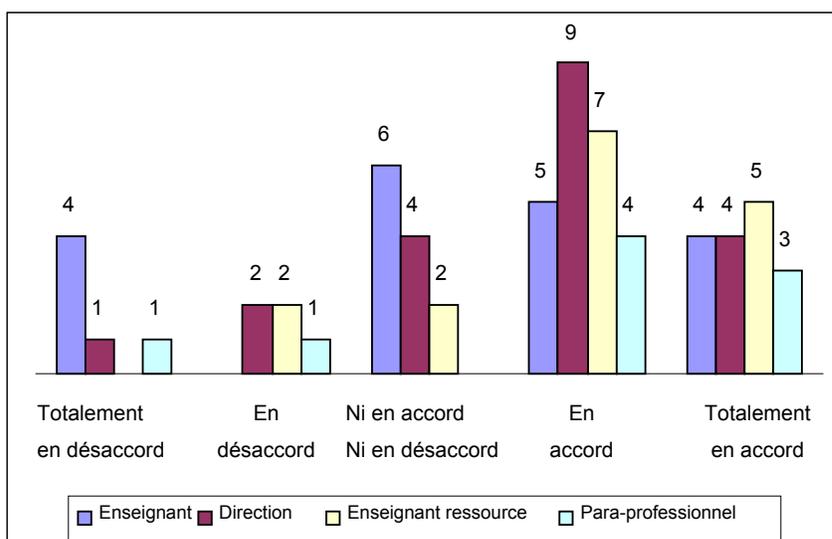
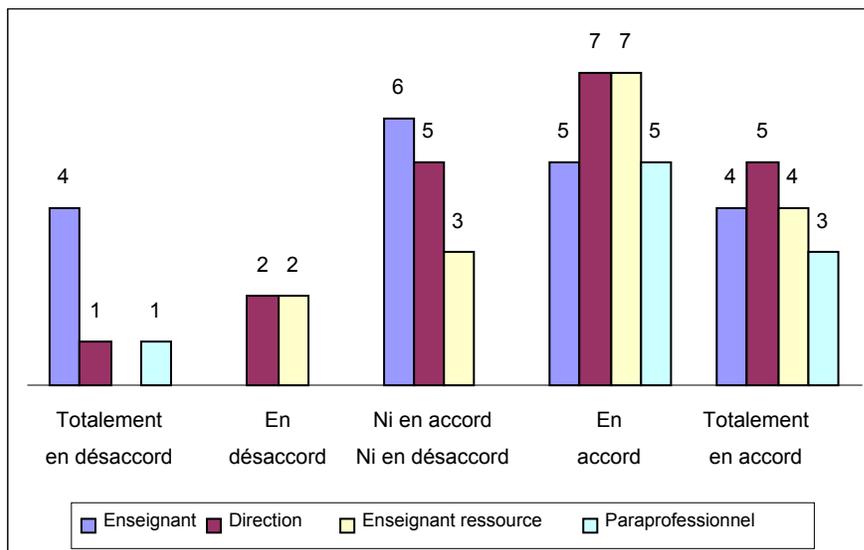


Tableau XLIV : Résultats concernant la formation : La formation offerte a augmenté mes connaissances.



Des 64 répondants, 15% des intervenants sont en désaccord et totalement en désaccord, 22% des intervenants ne sont ni en accord ni en désaccord et 63% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec l'énoncé.

Tout comme les résultats du questionnaire, les entrevues ont fourni des résultats positifs mais aussi des résultats controversés. Une enseignante-ressource explique comment la formation a augmenté ses connaissances : « *Je trouve cela bien de faire venir des gens comme spécialistes, qui ne sont pas seulement théoriciens, qui sont praticiens, qui sont capables et qui travaillent dans le milieu, sur le terrain. Ce qui est favorable aussi c'est l'observation des élèves dans la classe par ces spécialistes qui nous donnent aussi des pistes pour savoir comment observer.* » (Entrevue 6). Une aide-enseignante ne semble pas avoir reçu de formation, pour elle « *ce n'était pas des formations plutôt des rencontres en équipe* » (Entrevue 8). L'enseignante de l'entrevue 2 mentionne que « *Non, elle n'en a pas reçu.* » Cette dernière ajoute « *Oui, j'aurais pu demander, mais je ne savais pas que la formation s'offrait* ». (Entrevue 2). Une enseignante mentionne : « *J'ai reçu l'intervention d'un intervenant en classe qui a modélisé* » (Entrevue 4).

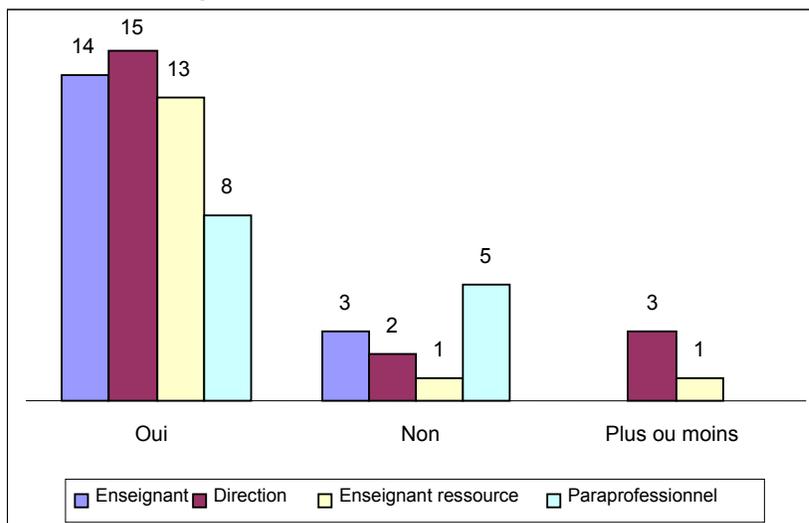
ii) *La mise en œuvre a été faite en classe*

Il est présentement difficile de parler d'adhérence au modèle car nous sommes au niveau de la mise en œuvre, certains éléments peuvent tout de même être signalés comme des éléments qui ont déjà été mis en œuvre en classe. Les stratégies et les interventions sont-elles réalisables en salle de classe ? Ces questions peuvent aider à voir si ces stratégies seront mises en œuvre tel que le plan d'action le suggère (Voir Tableaux XLV, XLVI, XLVII et XLVIII).

Tableau XLV : Résultats concernant la mise en œuvre : La mise en œuvre du plan a été faite en classe

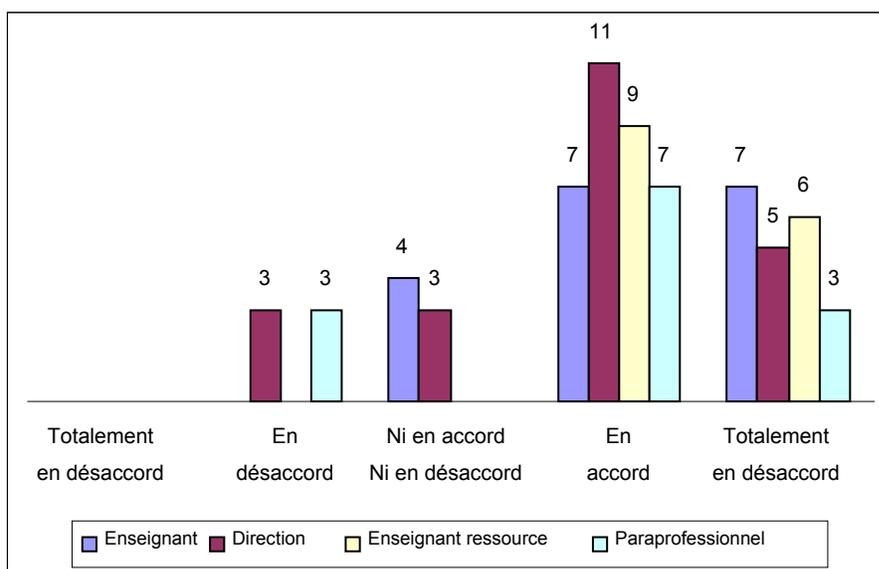
Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Mise en œuvre du plan d'action	
Indicateur : Adhérence	Définition opérationnelle : La mise en œuvre du plan a été faite en classe
QÉ – 24	Résultats : Une grande majorité soit 77% des intervenants ont fait la mise en œuvre en classe et 6% des intervenants ont fait une mise en œuvre partielle.

Tableau XLVI : Résultats concernant la mise en œuvre : « Avez-vous fait la mise en œuvre du plan d'action en classe ? »



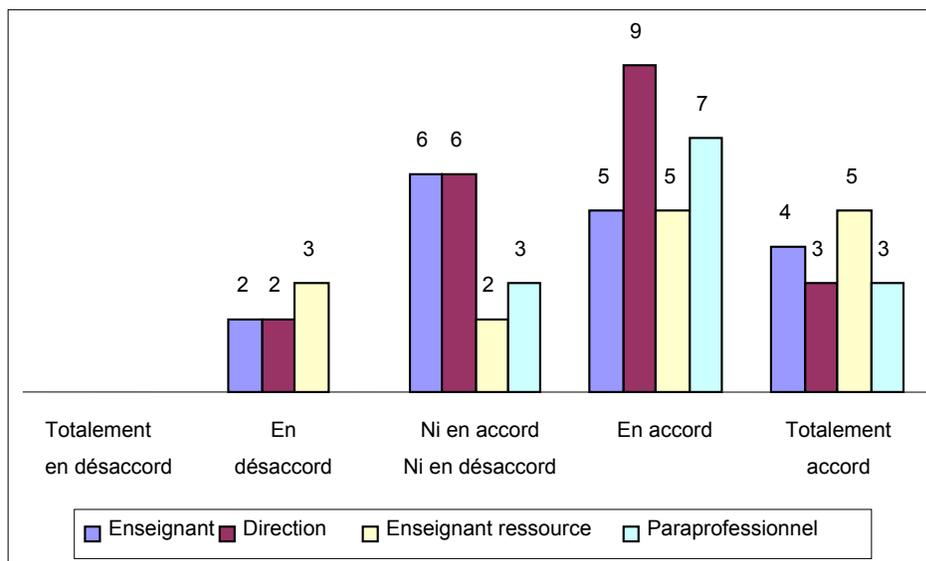
Des 65 répondants, 77% des intervenants indiquent que la mise en œuvre a eu lieu ; 17% des intervenants ne l'ont pas fait et, 6% des intervenants indiquent qu'ils l'ont fait partiellement.

Tableau XLVII : Résultats concernant la mise en œuvre : La mise en œuvre du plan d'action a été faite en classe.



Des 68 répondants, 9% des intervenants sont en désaccord, 10% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord et 81% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé.

Tableau XLVIII : Résultats concernant la mise en œuvre : Les stratégies développées sont réalisables en classe.



Des 67 répondants, 9% sont en désaccord, 13% ne sont ni en accord, ni en désaccord et 76% sont en accord (39%) et totalement en accord (22%) avec cet énoncé.

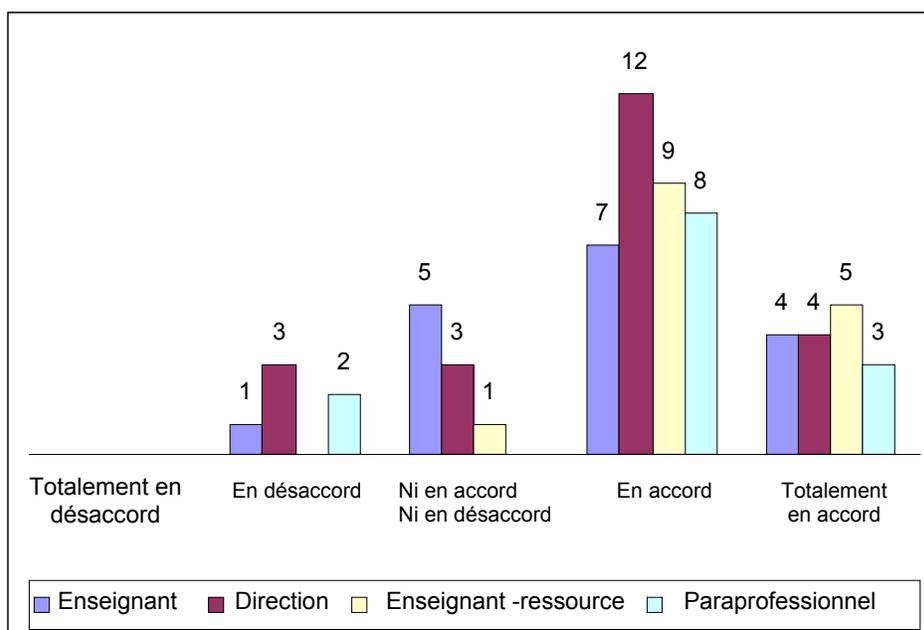
iii) Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre

Tout comme la formation, différentes ressources sont nécessaires pour la mise en œuvre du plan d'action. Les spécialistes de la communauté apportent un bagage de ressources ainsi que les intervenants de l'extérieur de l'école. À la question présentée au tableau LI (voir Tableau LI), où il est demandé à l'enseignant s'il maîtrise les stratégies et s'il a à sa disposition le matériel nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action, plusieurs des intervenants sont indécis, mais la majorité disent qu'ils maîtrisent les stratégies et utilisent le matériel nécessaire pour aider l'élève.

Tableau XLIX : Résultats concernant les ressources : Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre

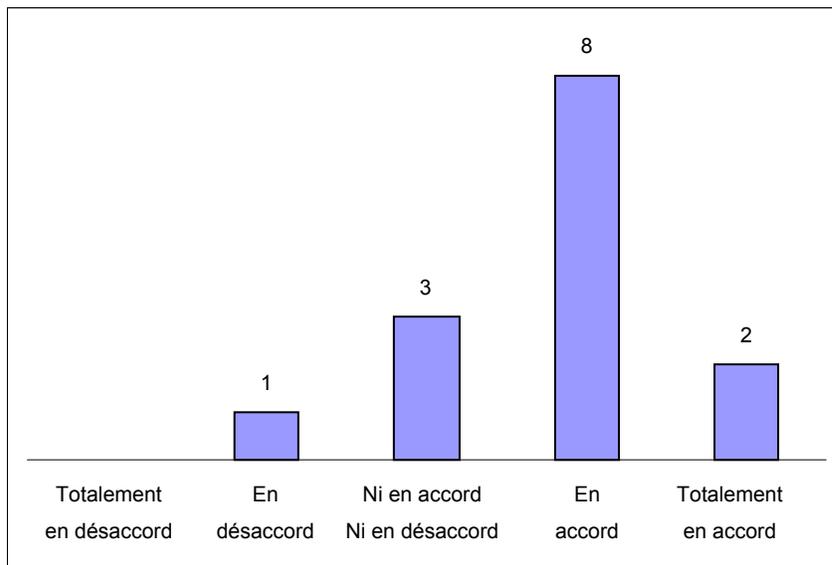
<p>Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant</p> <p style="text-align: center;">Mise en œuvre du plan d'action</p>	
<p>Indicateurs : Formation Ressources Services</p>	<p>Définition opérationnelle : Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre</p>
<p>Entrevue 8 – QS – 12 – degré d'accord QÉ – 17-27 – degré d'accord</p>	<p>Résultats : Un bon nombre d'intervenants sont d'accord sur le fait qu'ils ont reçu le matériel nécessaire pour faire la mise en œuvre. Selon les intervenants à l'extérieur de l'école, 71 % croient que les intervenants de l'école ont reçu le matériel nécessaire.</p>

Tableau L : Résultats concernant les ressources : « J'ai reçu les ressources nécessaires pour faire la mise en œuvre ».



Des 67 répondants, 9% sont en désaccord, 13% ne sont ni en accord, ni en désaccord et 78% sont en accord (54%) et totalement en accord (24%) avec cet énoncé.

Tableau LI : Résultats concernant les ressources : L'enseignante maîtrise les stratégies et le matériel nécessaire pour la mise en œuvre.



Des 14 répondants, 7% des intervenants sont en désaccord, 21% des intervenants sont ni en accord, ni en désaccord, 57% des intervenants sont en accord et 14% des intervenants sont entièrement en accord avec cet énoncé.

d) Suivi au plan d'action

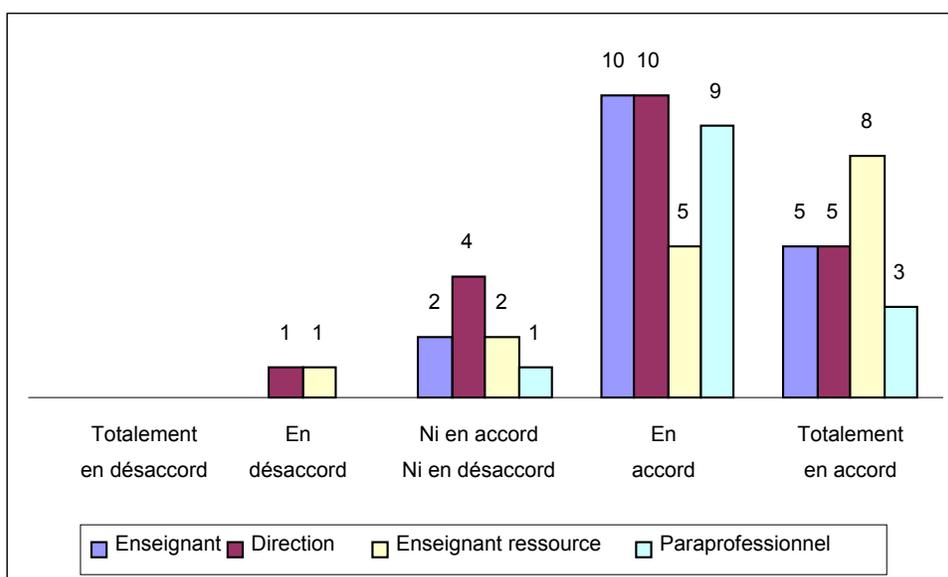
i) Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres

Le suivi aux équipes de soutien est nécessaire pour assurer la continuité et le succès des interventions et du cheminement des élèves. Les questions posées sur ce thème sont : « Il y a eu un suivi suite à l'élaboration du plan d'action » (voir Tableau LIII voir p. 140) ; « Il y a eu des suivis aux interventions préconisées par l'équipe » (voir Tableau LVI p. 141) ; « Les suivis sont faits de façon assidue » (voir Tableau LV p. 141) ; « J'ai reçu l'appui de l'équipe de soutien lors de la mise en œuvre » (voir Tableau LVI p. 142).

Tableau LII : Résultats concernant le suivi : Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres

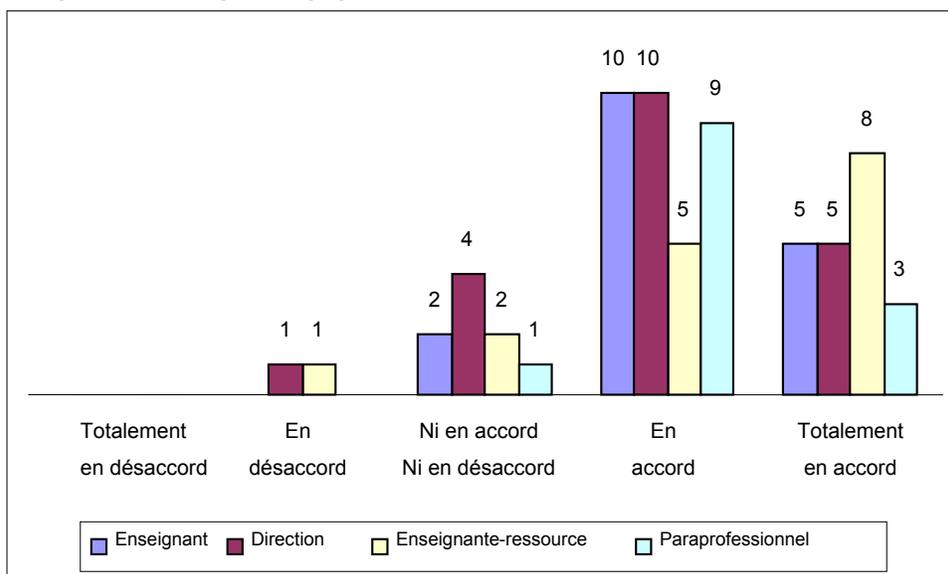
Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Suivi au plan d'action	
Indicateur : Services	Définition opérationnelle : Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres
QÉ – 16- 17 – degré d'accord QÉ – 19 – degré d'accord Entrevues QS – 18 – degré d'accord	Résultats : La triangulation des données indique que les intervenants sentent qu'ils ont un appui par les suivis. Il y a eu un suivi suite à l'élaboration du plan d'action et aux interventions préconisées par l'équipe. Les suivis sont faits de façon assidue et l'équipe a appuyé l'enseignant lors de la mise en œuvre.

Tableau LIII : Résultats concernant le suivi : Il y a eu un suivi suite à l'élaboration du plan d'action.



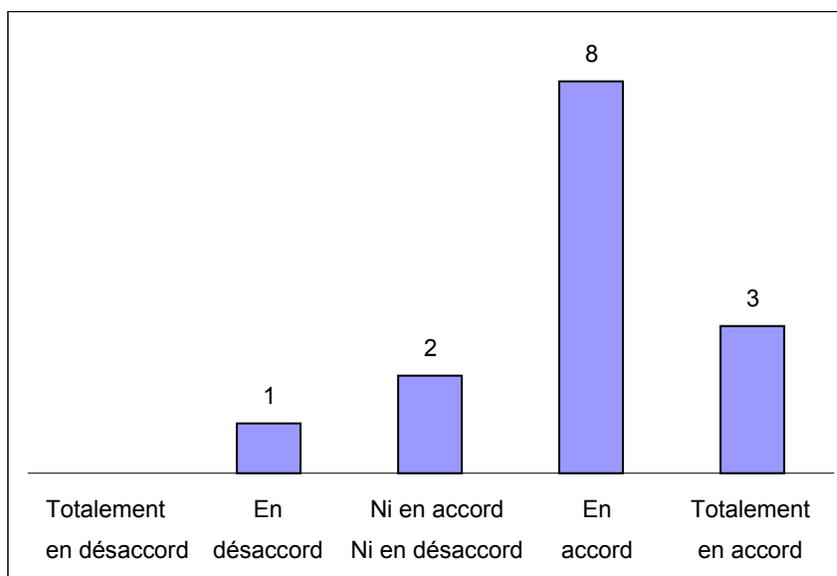
Des 67 répondants des écoles 3% (1 direction et 1 enseignant-ressource) sont en désaccord, 15% (2 enseignants, 4 directions d'école, 2 enseignants-ressources et 1 paraprofessionnel) ne sont ni en accord, ni en désaccord, et 82% des intervenants sont en accord (51%) ou totalement en accord (31%).

Tableau LIV : Résultats concernant le suivi : Il y a eu des suivis aux interventions préconisées par l'équipe.



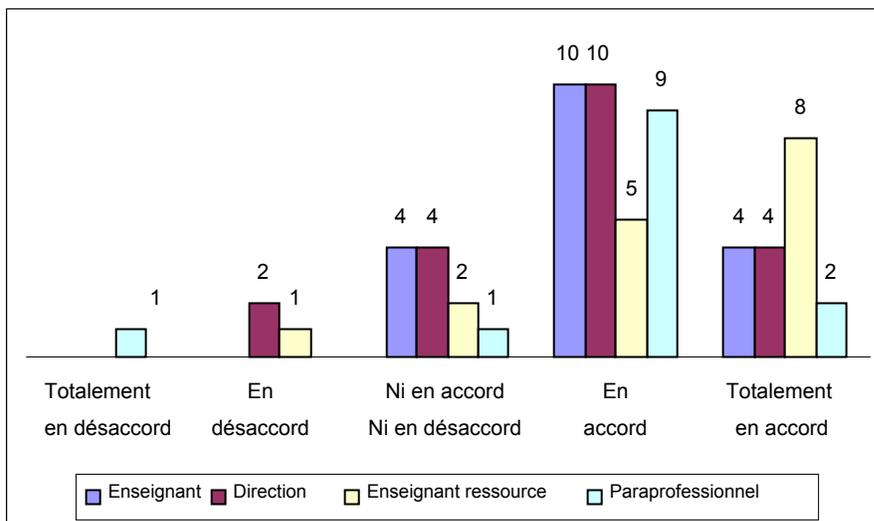
Des 67 répondants, 3% (1 direction d'école et 1 enseignant-ressource) sont en désaccord, 15% (2 enseignants, 4 directions d'école, 2 enseignants-ressources et 1 paraprofessionnel) ne sont ni en accord, ni en désaccord et 82% des répondants sont en accord (51%) ou totalement en accord (31%) avec l'énoncé.

Tableau LV : Résultats concernant le suivi : Les suivis sont faits de façon assidue.



Des 14 répondants qui font partie de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école, 7% des intervenants sont en désaccord, 14% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord ; 57% des intervenants sont en accord et 21% des intervenants sont totalement en accord avec cet énoncé, ce qui totalise 78% qui sont en accord. .

Tableau LVI : Résultats concernant le suivi : J'ai reçu l'appui de l'équipe de soutien lors de la mise en œuvre



Des 67 réponses, 6% des intervenants (1 paraprofessionnel, 2 directions d'école et 1 enseignantes-ressources) sont en désaccord, 16% (4 enseignants, 4 directions d'école, 2 enseignants ressources et 1 paraprofessionnel) ne sont ni en accord, ni en désaccord et 78% des intervenants sont en accord (51%) ou totalement en accord (27%).

Les commentaires des entrevues indiquent qu'un enseignant a reçu l'appui : « ...j'avais la collaboration du personnel et de l'équipe » (Entrevue 9). Pour sa part, une direction d'école indique : « ...j'étais à l'aise d'écrire, d'appeler ou de communiquer avec les personnes qui faisaient partie de l'équipe » (Entrevue 1), et une enseignante-ressource indique que l'école a reçu l'appui nécessaire : « Oui, on a eu l'appui nécessaire, oui, oui tout le temps » (Entrevue 3).

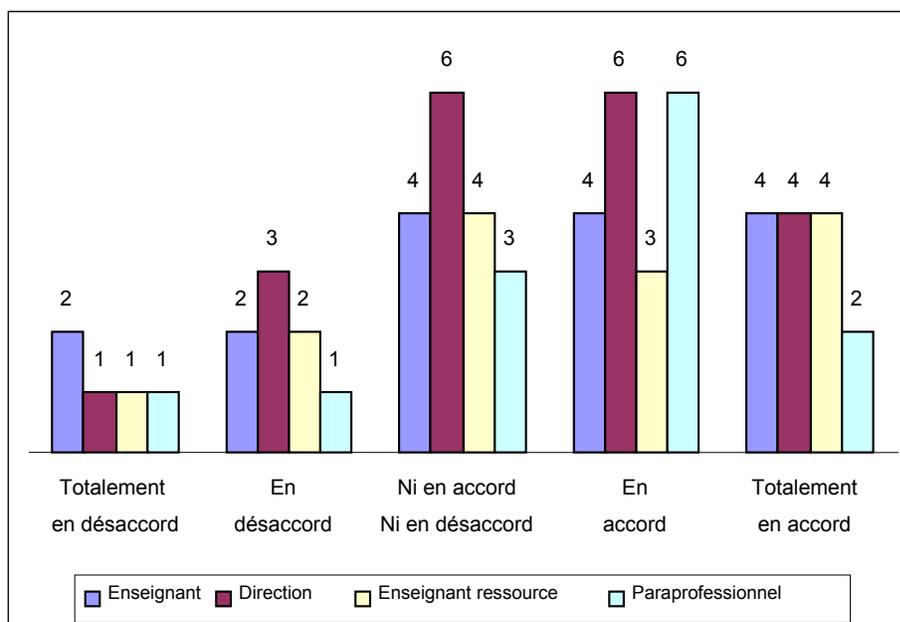
ii) Une formation continue offerte pour développer les habiletés nécessaires

Les experts de l'équipe fournissent aux intervenants scolaires la possibilité de recevoir une formation continue pour qu'ils puissent appliquer les stratégies nécessaires pour aider les élèves. Les tableaux suivants indiquent les résultats de cette composante.

Tableau LVII : Résultats concernant la formation : Une formation continue offerte pour développer les habiletés nécessaires

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Suivi au plan d'action	
Indicateurs : Formation Ressources	Définition opérationnelle : Une formation continue offerte pour développer les habiletés
QÉ – 29 - degré d'accord	Résultats : Plusieurs intervenants semblent indécis par rapport à cette question et ils disent ni être en accord, ni être en désaccord. Seulement 52% des intervenants disent avoir reçu une formation continue.

Tableau LVIII : Résultats concernant la formation : J'ai reçu la formation continue pour développer les habiletés nécessaires pour la mise en œuvre.



Des 63 répondants qui sont des intervenants de l'école, 21% (4 enseignants, 3 directions d'école, 2 enseignants-ressources et 2 paraprofessionnels) sont en désaccord ou totalement en désaccord, 27% (6 enseignants, 4 directions d'école, 2 enseignants ressources) ne sont ni en accord, ni en désaccord et 52% des intervenants sont en accord ou totalement en accord avec cet énoncé.

e) Évaluation du plan d'action

i) *Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève*

Selon les rapports de suivis, les écoles semblent de plus en plus autonomes à suivre le cheminement de l'élève. Les indicateurs identifiés pour chacune des stratégies aident l'enseignant et l'équipe de l'école à voir comment l'élève réagit à différentes situations et les intervenants de l'école peuvent suivre le cheminement de l'élève. Ils essaient de nouvelles stratégies parce qu'ils connaissent mieux l'élève.

Tableau LIX : Résultats concernant l'évaluation du plan d'action : Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Évaluation du plan d'action	
Indicateur : Services Adhérence Outcomes/effets	Définition opérationnelle : Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève
Rapports de suivis	Résultats : Les rapports de suivis indiquent que les écoles peuvent suivre le cheminement de l'élève grâce aux différentes stratégies utilisées puisqu'ils connaissent mieux l'élève, donc sont plus en mesure de répondre à leurs besoins. Les rencontres s'espacent de plus en plus lorsque l'école prend l'élève en charge.

ii) *Satisfaction des intervenants scolaires*

Tableau LX : Résultats concernant la satisfaction des intervenants : Satisfaction des intervenants scolaires

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Évaluation du plan d'action	
Indicateur : Outcomes/effets	Définition opérationnelle : Satisfaction des intervenants scolaires
QÉ Entrevues	Résultats : La satisfaction des enseignants est démontrée à différents niveaux : ils se sentent valorisés, écoutés, confiance en soi plus élevée, motivés et encouragés, ils sont reconnus pour le travail accompli, ils se sentent moins seuls et sont reconnaissants des apprentissages.

Selon les commentaires recueillis dans les questionnaires écrits et les entrevues à l'égard de l'énoncé : « L'impact du processus de l'équipe de soutien sur moi en tant qu'enseignant est ... » il a été possible d'organiser les commentaires en fonction des catégories suivantes :

- a) se sentir appuyé
- b) se sentir écouté
- c) augmenter sa confiance en soi.

a) Se sentir appuyé

Les commentaires des enseignants indiquent que l'appui a été pour eux bénéfique. Voici les commentaires qui ont été recueillis dans les questionnaires écrits et des entrevues.

« Je suis contente d'avoir eu l'aide et l'appui de l'équipe de soutien cette année »
(Individu 28).

« Les enseignants se sentent appuyés dans leurs interventions » (Individu 42).

« Le fait d'être appuyé et de pouvoir se valider tout au long du processus m'a personnellement beaucoup aidé et m'a permis à mon tour de bien accompagner et guider l'enseignante et l'aide-enseignant. » (Individus 9 et 51).

« Je me sens appuyé et j'ai rencontré des personnes-ressources qui ont pu m'aider en salle de classe » (Individu 7).

« Ça m'a aidé à améliorer mes stratégies d'enseignement et d'en apprendre de nouvelles. L'encouragement et le soutien de l'équipe m'ont donné plus de courage et de motivation » (Individu 9).

« Je me suis senti plus soutenu et moins seul avec la situation » (Individu 37).

« Positive car on se sent plus soutenu, plus outillé, plus accompagné » (Individu 41).

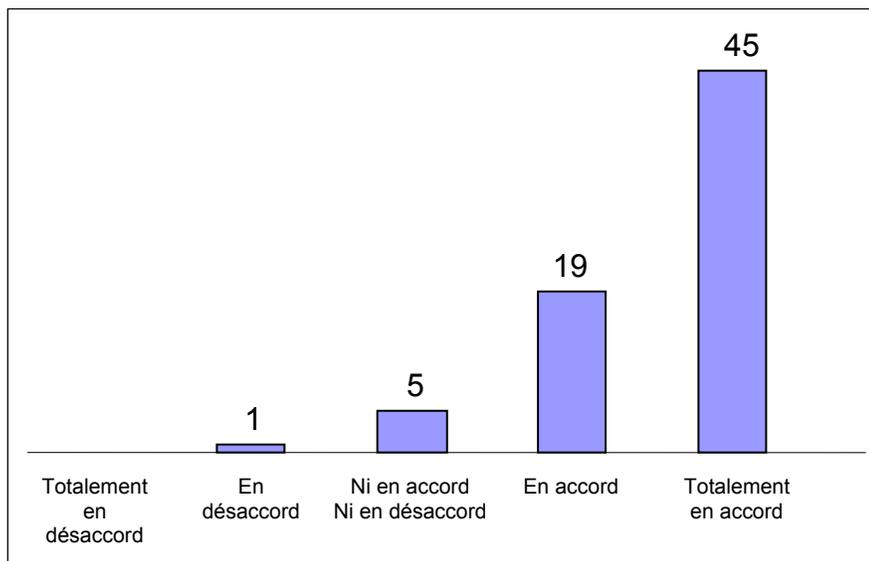
« J'ai senti un appui constant et une reconnaissance du travail accompli de façon journalière » (Individu 56).

« C'est très bien pour les enseignants car ils se sentent soutenus et compris. Il est toujours possible d'avoir de l'aide et des ressources. Pour ma part à la direction, c'est vraiment aidant car je n'ai pas toujours toutes les réponses » (Individu 37).

b) Se sentir écouté

À la question : J'ai senti que j'étais écouté par les autres membres de l'équipe lors de l'élaboration du plan d'action, la majorité des 70 répondants est en accord (27% des intervenants) ou totalement en accord (64% des intervenants) avec cet énoncé. Le tableau 40 présente un aperçu de la distribution des réponses et le tableau 10 présente la répartition des réponses selon la catégorie de répondants.

Tableau LXI : Résultats concernant l'écoute : J'ai senti que j'étais écouté par les autres membres de l'équipe lors de l'élaboration du plan d'action



Quatre-vingt-onze pourcent (91%) des répondants sont en accord que les membres de l'équipe écoutent ce que chaque intervenant peut apporter à la discussion. Parmi les différents intervenants, un (1) enseignant semble dire qu'il n'a pas été écouté et deux (2) enseignants ne sont ni en accord, ni en désaccord. Voici certains propos qui démontrent que les intervenants ont porté une oreille attentive lorsque les membres de l'équipe apportaient leurs idées.

« On s'est senti appuyé, on s'est senti écouté et on a fait du chemin avec les élèves présentés à l'équipe de soutien. » (Entrevue 3).

« Je pense qu'on tient beaucoup compte de nos informations, de ce qu'on voit comme étant prioritaire. Et en même temps on nous redonne des renseignements, des outils des fois. » (Entrevue 7).

« Les équipes de soutien permettent aux enseignants de se sentir épaulés dans leurs interventions auprès des élèves. » (Individu 49).

c) Confiance en soi

Les équipes de soutien semblent aussi avoir un effet sur la confiance en soi de l'enseignant puisque les commentaires semblent laisser présager que le travail d'équipe et l'encouragement contribuent à une meilleure confiance en soi pour le travail effectué auprès de l'élève.

« Oui, de toute façon pour moi ça m'a donné la confiance de savoir quoi travailler avec l'élève, quoi chercher pour lui aider, puis ça me disait qu'est-ce qu'elle avait, ses besoins qu'est-ce qu'elle avait besoin de moi... Au début je ne le savais pas.... » (Entrevue 8).

« Ça me rassure que je fasse mon possible pour l'élève. Ça me donne un plan d'action concret à suivre. » (Individu 30).

« Ça me donne plus de confiance. Souvent ça rassure que, on fait bien, on applique les bonnes stratégies. Rassuré, on a plus confiance, on se sent plus outillé donc on comprend mieux notre élève, et on a plus de stratégies. » (Entrevue 4).

Les effets des équipes de soutien semblent répondre à un besoin profond de l'enseignant qui est de recevoir les outils, la formation et le matériel nécessaires pour les appuyer dans leur démarche pour répondre aux besoins des élèves.

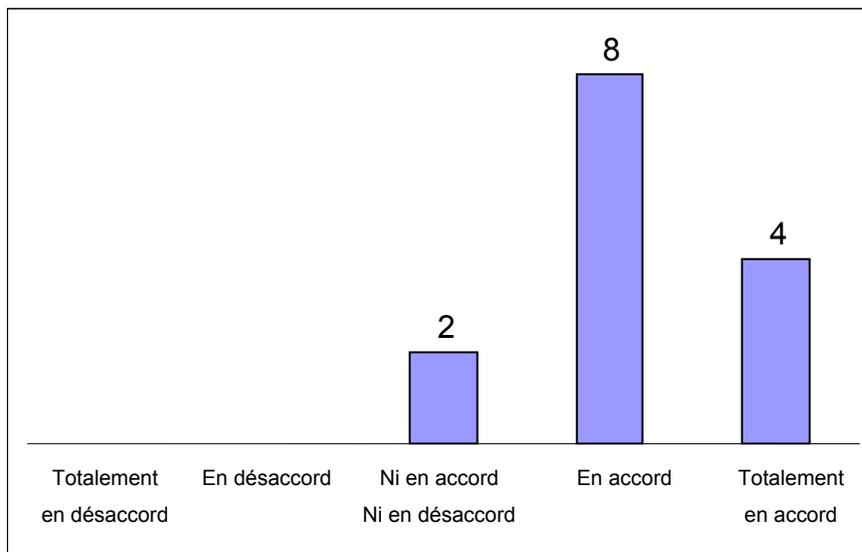
iii) *Identification des progrès de l'élève*

Suite aux rencontres de suivis, les intervenants et ceux de l'extérieur de l'école ont été appelés à se prononcer sur les effets des interventions sur l'élève. La majorité des intervenants de l'extérieur de l'école, soit 86% des intervenants, sont d'accord pour dire que l'enseignant voit un progrès chez l'élève. Le tableau LXIII (voir p. 150) démontre la répartition des réponses à l'énoncé.

Tableau LXII : Résultats concernant les progrès de l'élève : Identification des progrès de l'élève

Objectif 1 : Évaluer la perception des intervenants quant au processus du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant	
Évaluation du plan d'action	
Indicateur : Outcomes/effets	Définition opérationnelle : Identification des progrès de l'élève
QÉ : effets – explication Entrevues	Résultats : Les intervenants disent à 93% qu'il y a eu des changements pour l'élève grâce à ce processus.

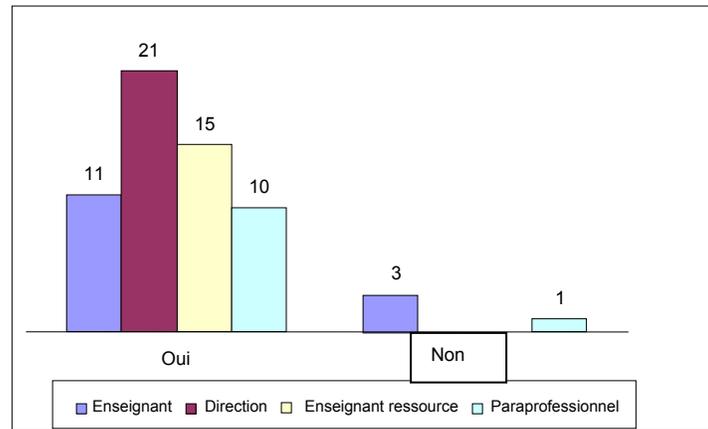
Tableau LXIII : Résultats concernant les progrès de l'élève : L'enseignant voit un progrès au niveau du comportement de l'élève ou du rendement de l'élève.



Des 14 répondants des intervenants de l'extérieur de l'école, 2 ne sont ni en accord, ni en désaccord, mais la majorité soit 12 (86%) des intervenants ont répondu qu'il était d'accord ou totalement en accord avec l'énoncé.

Les 61 intervenants qui ont répondu à cette question indiquent à 93% (11 enseignants, 21 directions d'école, 15 enseignants-ressources et 10 paraprofessionnels) qu'il y a eu des changements pour les élèves grâce à ce processus. Le tableau LXIV qui suit démontre la répartition des réponses par catégories d'intervenants.

Tableau LXIV : Résultats concernant les changements pour l'élève : Il y a eu des changements pour l'élève grâce à ce processus



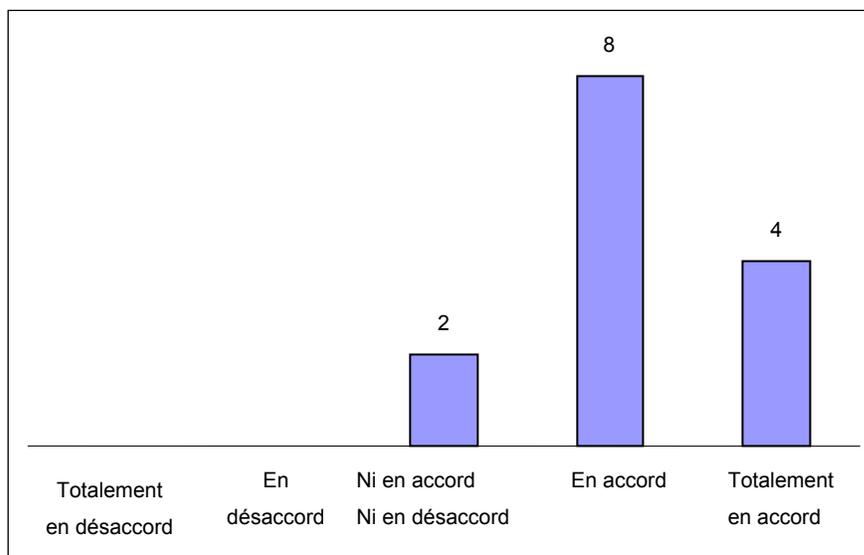
Nous avons regroupé les réponses données par les intervenants en 5 grandes catégories : socio-affectif et émotionnel, social, comportemental et l'acceptation des pairs. Voici les résultats selon les différentes catégories, nous retrouvons les commentaires à l'Annexe H.

Voici donc les résultats par catégories :

Tableau LXV : Identification des progrès de l'élève par catégorie

Résultats : Les intervenants disent à 93% qu'il y a eu des changements pour l'élève grâce à ce processus.	
Identification des progrès de l'élève au niveau scolaire	La perception des intervenants scolaires est que l'élève performe mieux en classe – matières scolaires.
Identification des progrès de l'élève au niveau socio-affectif	Beaucoup d'amélioration selon la perception des intervenants scolaires et ce, tant au niveau de la gestion des émotions, de la diminution de l'anxiété en classe qui amène l'élève à participer plus activement, de l'amélioration au niveau de l'estime de soi. Participe mieux en classe et il reconnaît qu'il fait partie du groupe.
Identification des progrès de l'élève au niveau scolaire et social	La perception des intervenants scolaires est que les élèves entrent en relation avec les autres élèves, qu'ils développent et utilisent les habiletés sociales, qu'ils collaborent mieux avec leurs pairs. Donc, il semble y avoir une amélioration au niveau des relations interpersonnelles.
Identification des progrès de l'élève au niveau comportement	Les intervenants scolaires indiquent que les crises et les fuites ont diminué. Il y a aussi une diminution des comportements plus difficiles à gérer. Le groupe des pairs les accepte davantage, les élèves participent au plan d'action.

Tableau LXVI : Résultats concernant le progrès pour l'élève : L'enseignant voit un progrès au niveau du comportement ou du rendement de l'élève



Des 14 répondants non-enseignants de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école, 14% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord ; 57% des intervenants sont en accord et 29% des intervenants sont totalement en accord avec l'énoncé. En d'autres mots, 12 des 14 intervenants de l'extérieur de l'école disent avoir vu un progrès au niveau du comportement ou du rendement des élèves ciblés suite aux rencontres des équipes de soutien

Les effets des équipes de soutien tels qu'observés par les intervenants sont nombreux et touchent plusieurs aspects de la personnalité de l'élève. À la question écrite portant sur le sujet, voici les réponses aux perceptions des intervenants de l'extérieur de l'école et des intervenants de l'école qui travaillent avec l'élève et peuvent observer un changement.

5.2.2 Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires

Rappelons en débutant cette section que notre deuxième objectif est d'identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires. Ce soutien perçu par les intervenants scolaires se situe à plusieurs niveaux, mentionnons l'appui des intervenants de l'extérieur de l'école pour connaître davantage l'élève et donc avoir une meilleure compréhension de ses difficultés. Ce soutien peut également se manifester à travers l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles ressources et différents moyens d'implanter ces éléments en classe ordinaire pour répondre aux besoins de l'élève. Regardons les différents commentaires des entrevues et des questionnaires qui réfèrent au soutien reçu par les intervenants scolaires.

5.2.2.1 Au niveau de l'aide et de l'appui reçus

Tableau LXVII : Résultats concernant l'aide et le soutien : Identification du soutien

Objectif 1 : Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires	
Indicateur : Outcomes/effets	Définition opérationnelle :
QÉ : appui individuel reçu Entrevues – (effets) - explication	Résultats : Les intervenants scolaires mentionnent l'appui apporté tant aux intervenants scolaires qu'aux parents. Ils ont acquis des connaissances, de nouvelles stratégies pour travailler avec les élèves, ils ont reçu de la formation et des ressources et ils se sentent plus habilités à répondre à leurs besoins.

Les commentaires des intervenants pour cette section se retrouvent à l'Annexe I.

5.2.2.2 Catégorie émergente suite à l'analyse des données

En analysant les données, une nouvelle catégorie d'information est ressortie. Les intervenants font des commentaires sur les intervenants des organismes communautaires. Ils reconnaissent leur apport au sein de l'école et leur expertise dans des domaines très précis.

i) *Expertise des intervenants de la communauté reconnue*

Tableau LXVIII : Résultats concernant l'expertise des intervenants : Catégorie émergente – expertise des intervenants de la communauté

Objectif 1 : Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires	
Indicateur : expertise	Définition opérationnelle :
QÉ : appui individuel reçu Entrevues – (effets) - explication	Résultats : Les intervenants de l'école ont apprécié la participation des spécialistes car ces derniers ont fourni des pistes importantes pour aider l'élève, des stratégies spécifiques qui répondent aux besoins et surtout les intervenants se sentent appuyés.

Les entrevues réalisées auprès des intervenants scolaires révèlent que les intervenants de l'école reconnaissent l'expertise des intervenants de la communauté.

« ...c'est vraiment plus elle (l'intervenante de la communauté) qui a donné ses idées, elle nous a donné différentes idées qu'on pouvait utiliser en classe » (Entrevue 10).

« Ces spécialistes ont apporté encore à plusieurs volets, une expertise vraiment pertinente » (Entrevue 9).

« Les spécialistes, c'est vraiment important qu'ils participent avec nous car ils apportent des stratégies pertinentes pour aider l'élève » (Entrevue 3).

« On a reçu beaucoup de gens qui interviennent des organismes de la communauté » (Entrevue 1).

Les intervenants de la communauté avec les différentes expertises dans différents domaines sont très appréciés et offrent au personnel enseignant des perspectives variées qui peuvent les aider à identifier des nouvelles pistes qui permettent à l'élève une poursuite vers sa réussite scolaire.

« Ces personnes-là ont apporté à plusieurs volets une expertise vraiment pertinente » (Entrevue 9).

« ...je trouvais que je ne pouvais pas en prendre assez du spécialiste, j'en voulais plus. Donc c'est une bonne chose. Très bonne chose » (Entrevue 8).

« ...avoir ces ressources-là, pour ma propre formation, c'était formidable. La justification, bien comprendre les besoins de l'élève, ce sont des spécialistes dans leur propre domaine donc c'est certain que ceci a ajouté à mes connaissances, ça a guidé mes interventions » (Entrevue 9).

« C'est certain, l'impact est différent d'un enseignant à l'autre et j'ai trouvé très enrichissant, le spécialiste donnait confiance puis certains enseignants ont pris les stratégies telles quelles et les ont appliquées et ils ont alors vu des changements extraordinaires » (Entrevue 4).

« Moi, je trouve que le spécialiste m'a donné beaucoup d'idées. Il m'a donné des outils pour pouvoir mieux intervenir auprès de l'élève » (Entrevue 11).

« ...je pense que c'est tout positif. Le plus qu'on peut les avoir (les spécialistes) chez nous, le mieux que c'est. Ces gens communiquent très bien, sont à l'écoute, ont une écoute active, sont là pour appuyer, ont de bonnes stratégies, de bonnes suggestions.... » (Entrevue 2).

Les commentaires des intervenants scolaires démontrent que les spécialistes ou les experts des organismes de la communauté fournissent des stratégies qui leur permettent de mieux aider l'élève en classe.

5.2.3 Identifier les défis présentés par l'ensemble du modèle et de son fonctionnement

Notre troisième objectif était d'identifier les défis présentés par l'ensemble du modèle et de son fonctionnement. Les intervenants des équipes de soutien à l'extérieur de l'école ont participé à des rencontres de suivi pour identifier les différents défis qui se sont posés pendant la mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant. Le conseil scolaire couvrant un territoire vaste, certaines régions ne peuvent pas obtenir les différents services nécessaires pour aider les élèves ciblés. Les intervenants de l'extérieur de l'école ont identifié différents défis, dont la difficulté d'obtenir des services spécialisés en français des organismes de la communauté et d'établir des partenariats avec des organismes de la communauté qui peuvent comprendre le processus entrepris par le Conseil. Ils mentionnent également le besoin de prévoir un service de traduction, car la majorité des parents parlent seulement une langue et ce n'est pas nécessairement le français. Enfin, le manque de personnel des Services aux élèves cause des bris dans les suivis et occasionne une surcharge sur les membres du personnel, surtout pour ceux qui coordonnent les équipes.

La demande des écoles pour obtenir des équipes de soutien augmente, puisque les enseignants se sentent en confiance et ils reçoivent l'appui pour aider les élèves. D'autres défis sont identifiés lors de rencontres d'équipe ou suite à différentes discussions avec des équipes de soutien. Des défis de coordination ont été relevés par les intervenants des Services aux élèves, mais plusieurs autres ont aussi été soulignés par tous les participants, c'est-à-dire tant par les intervenants des Services aux élèves que par les intervenants des organismes de la communauté. Nous avons organisé les défis relevés par les participants selon chacune des étapes du processus (voir Tableau LXIX).

Tableau LXIX : Défis rencontrés lors de la mise en œuvre des équipes de soutien

Étapes du processus	Défis et obstacles rencontrés
Rencontre initiale	Cibler le temps pour participer à la rencontre dans un horaire chargé La distance cause aussi des difficultés Parents n'acceptent pas ou ne connaissent pas ou peu sur le diagnostic Manque de connaissances des parents au sujet de l'autisme ou autre difficulté Difficulté dans la relation-école/parents, manque de communication Résistance de l'enseignant à participer
Élaboration du plan d'action	Communication entre tous les intervenants Trouver des dates en commun pour avoir les rencontres Respecter le temps lors des rencontres S'assurer que tous les participants parlent, mais en étant bref et précis dans les suggestions et stratégies Les parents ne se présentent pas toujours aux réunions de suivis C'est parfois difficile de faire ressortir les points importants des discussions Le travail de coordination est très exigeant et nécessite des habiletés spécifiques Manque de ressources en français Limite dans les services Continuité entre l'école et la maison Beaucoup de cas pour une intervenante Changement au niveau du personnel – le nouveau personnel ne connaît pas le processus Besoin de plus de formation afin que l'enseignante sache comment utiliser les ressources
Mise en œuvre du plan d'action	Manque de temps pour les enseignants Parfois une résistance de la part des enseignants Des difficultés ont été rencontrées à cause d'un manque de collaboration entre les parents et l'école. Le changement d'enseignant exige parfois tout un réajustement en début d'année malgré les mesures prises en juin pour faciliter la transition Absence des parents et de la direction Direction n'est pas toujours présente ce qui cause des délais Difficultés au niveau des suivis, car les enseignants n'ont pas la formation nécessaire Plan d'action n'est pas bien suivi Plan de renforcement n'est pas bien implanté Accompagnement pas assez fréquent Cohérence maison-école
Suivi de la mise en œuvre du plan d'action	Trouver des dates en commun pour que tout le monde soit présent pour faire les suivis Manque d'engagement de la part de la famille Manque de ressources Manque d'outils et de confiance en soi de la part de l'enseignant Outils nécessaires pour accomplir la tâche
Évaluation du plan d'action	Créer la liste des indicateurs de réussite. C'est exigeant sur le plan du temps, des déplacements, de l'administration (coordination). Il va être nécessaire de rendre les écoles autonomes après un certain temps, car nous ne pourrons pas assurer tous les suivis.

5.2.4 Évaluer le rôle du coordonnateur

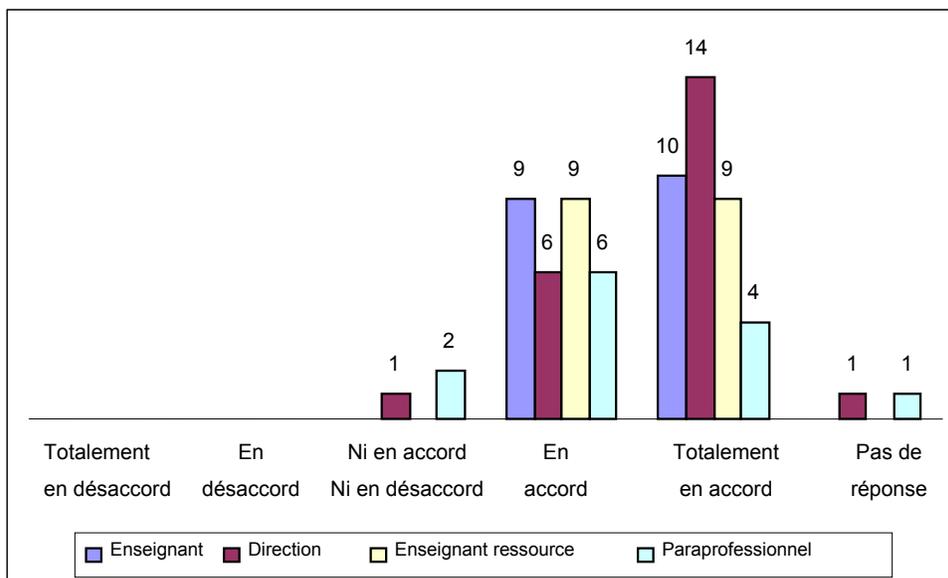
Le 4^e objectif que nous avons identifié est l'évaluation du rôle du coordonnateur. Selon notre modèle, la présence d'un coordonnateur est nécessaire pour assurer le succès des équipes de soutien. Selon la perspective des intervenants de l'école, nous verrons comment ils définissent le rôle du coordonnateur et l'importance qu'ils y accordent. Les tableaux LXX et LXXI présentent les différentes questions qui ont trait au rôle de la coordination des équipes de soutien.

Tableau LXX : Résultats concernant le rôle du coordonnateur : Rôles du coordonnateur

Objectif 4 : Évaluer le rôle du coordonnateur	
La coordination des différents services interne et externe à l'école	
Indicateur : Services	Définition opérationnelle :
Entrevues QÉ12	Résultats : Le rôle du coordonnateur semble apprécié dans les équipes puisque 96% des intervenants des écoles disent que le coordonnateur anime et dirige les rencontres, 79% disent qu'il assure une communication efficace, qu'il favorise la communication (75%) et 74% mentionne que les suivis sont faits afin d'assurer la mise en œuvre dans la classe.

5.2.4.1 La coordination des différents services internes et externes

Tableau LXXI : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur anime et dirige les discussions pour élaborer le plan d'action.



Des 70 répondants, 43% des intervenants sont en accord et 53% des intervenants sont totalement en accord, et 4% ne sont ni en accord, ni en désaccord avec cet énoncé.

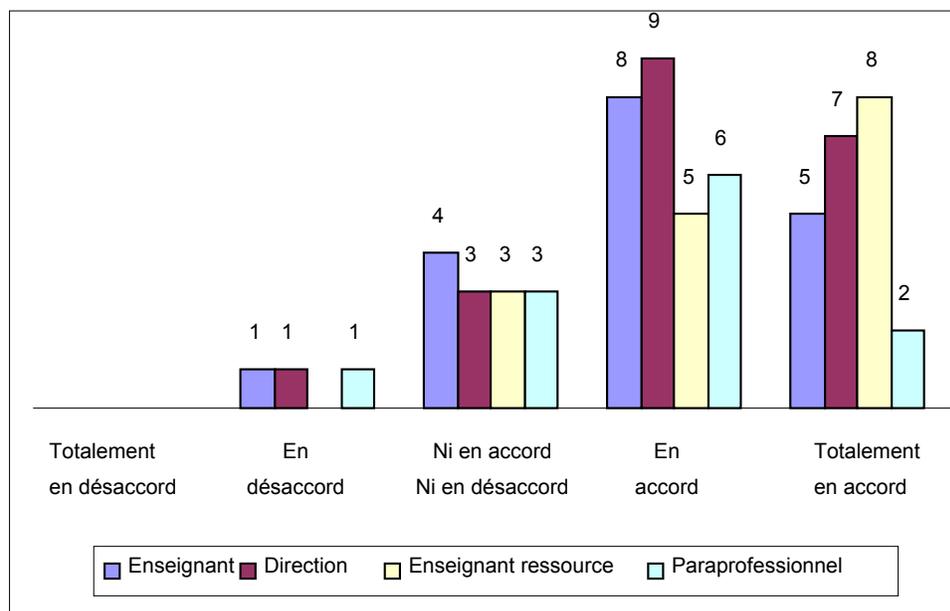
Les commentaires indiquent que le coordonnateur « *oriente les gens vers les bons services* » et que « *Oui, c'est important parce que sinon il faudrait appeler chaque personne pour les rencontres et autres* » (entrevue 1). « *La coordination est facilitatrice, elle redirige les conversations* » (entrevue 7).

Le rôle du coordonnateur semble perçu comme un rôle difficile à accomplir, le commentaire suivant indique plusieurs facettes du rôle du coordonnateur : « *Son rôle est difficile parce que c'est la personne qui va s'occuper de ramener tout le monde ensemble, s'assurer que la date est bonne pour tout le monde et quand lorsqu'il y a des changements à faire, et souvent ça peut arriver là, c'est encore elle qui fait tout ça. Ça nous enlève beaucoup de notre charge de travail et encore là, c'est tout elle qui écrit tous les rapports, pour qu'on soit assuré d'avoir toute la même information.* »

En plus, c'est une personne d'expérience qui va nous donner des conseils aussi »
(Entrevue 3).

5.2.4.2 La concertation des efforts de chacun des membres de l'équipe

Tableau LXXII : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur favorise la collaboration entre les différents membres de l'équipe.

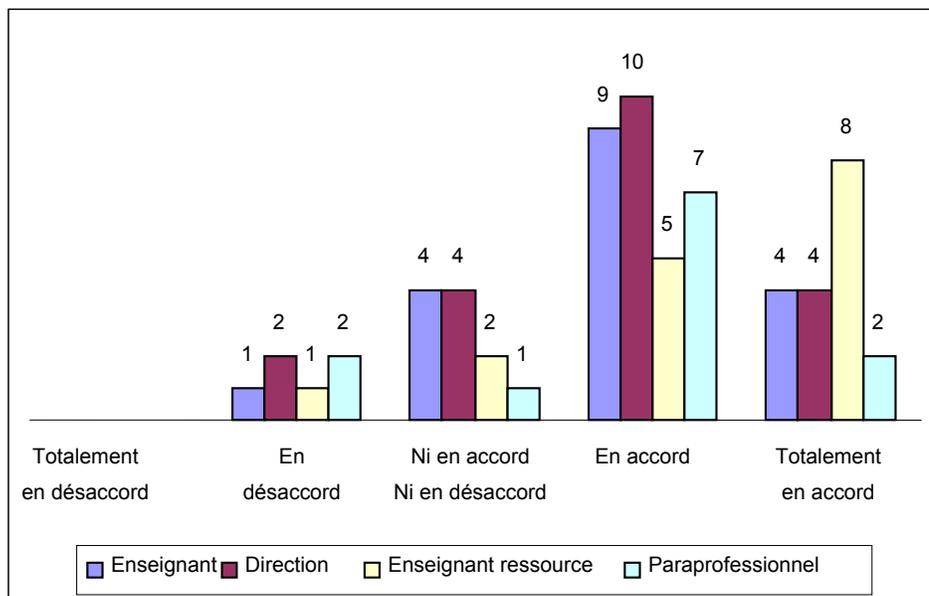


Des 66 répondants, 5% des intervenants sont en désaccord, 20% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord, et 75% des intervenants sont en accord (42%) ou totalement en accord (33%) avec cet énoncé.

5.2.4.3 Le suivi des différentes interventions préconisées par l'équipe

« Bien pour faire les suivis, pour faire les enquêtes écrites, pour aider à cibler »
(entrevue 4).

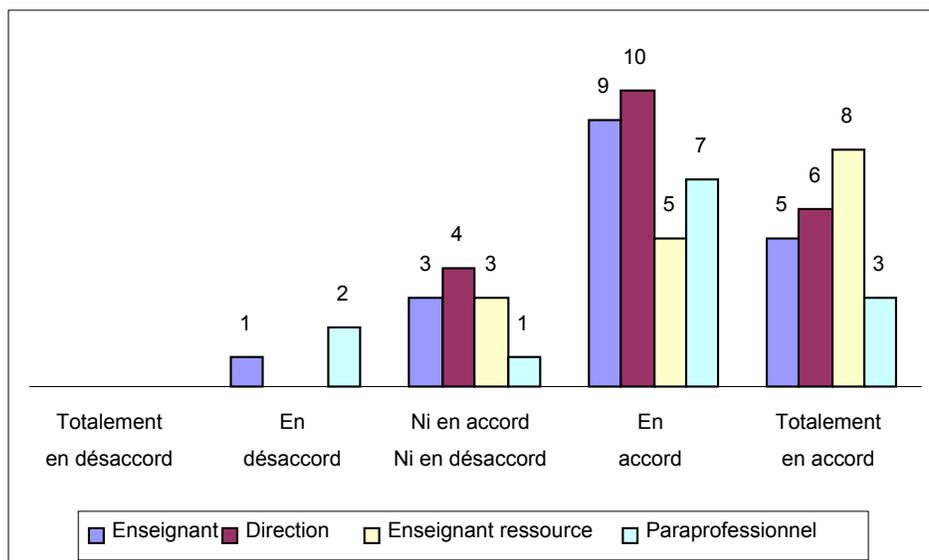
Tableau LXXIII : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur a été efficace pour assurer la mise en œuvre du plan d'action.



Des 66 répondants, 9% des intervenants sont en désaccord, 17% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord, et 74% des intervenants sont en accord (47%) ou totalement en accord (27%) avec cet énoncé.

5.2.4.4 La communication entre les différents intervenants

Tableau LXXIV : Résultats concernant le coordonnateur : Le coordonnateur assure une communication à l'intérieur de l'équipe.



Des 67 répondants, 4% des intervenants sont en désaccord, 16% des intervenants ne sont ni en accord, ni en désaccord et 79% des intervenants sont en accord (46%) ou totalement en accord (33%) avec cet énoncé.

Selon les commentaires des intervenants : c'est le coordonnateur qui « convoque les rencontres » (entrevue 6), « est gardien du temps, de la tâche et des sujets » (Entrevue 7), « qui partage d'information et c'est la même information pour tous » (Entrevue 3).

5.2.4.5 La continuité du plan d'intervention

« Est-ce qu'il y a des choses à changer si cela ne fonctionne pas » Offre de suggestions » (entrevue 4).

5.2.4.6 La bonne entente entre les partenaires communautaires.

« Elle garde l'équipe en contact » (entrevue 8).

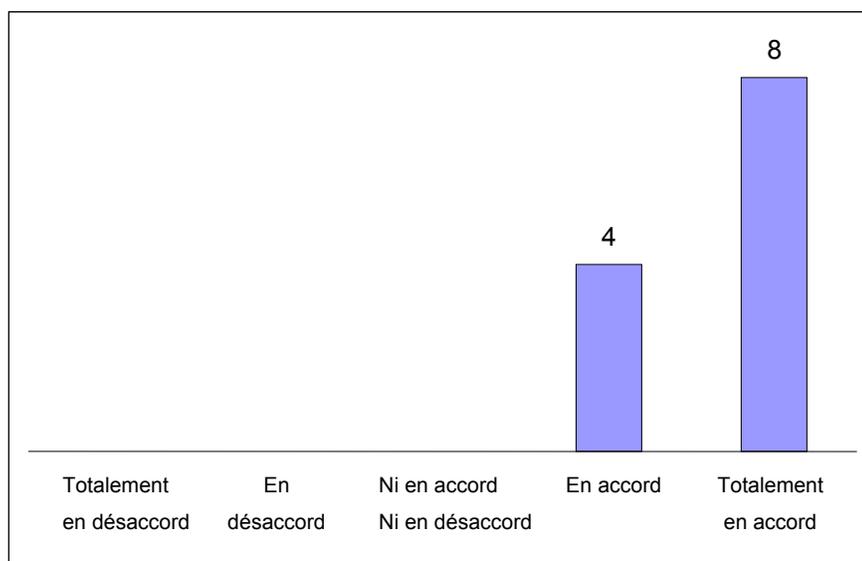
5.3 Facteurs émergents qui contribuent à l'efficacité des équipes de soutien

Tout au long du processus, nous avons noté différents facteurs qui reviennent régulièrement dans les commentaires du personnel des écoles. Ces facteurs semblent être importants pour favoriser les échanges et la collaboration entre les différents membres de l'équipe. Différents facteurs semblent aussi orienter les pistes d'intervention pour l'élève. Mentionnons entre autres : l'équipe qui favorise le respect de ses membres, les membres de l'équipe qui collaborent, les membres de l'équipe qui communiquent, l'expertise des membres de l'équipe et enfin le coordonnateur qui oriente l'équipe.

5.3.1 Le travail d'équipe

Le travail d'équipe a pris une importance majeure dans ce projet puisque la majorité des intervenants parlent du travail d'équipe avec grande fierté. Les réponses obtenues par les 15 intervenants qui proviennent de l'extérieur de l'école sur les questions écrites portant sur le travail d'équipe reflètent une grande satisfaction de la majorité des intervenants. De fait, 100% des répondants de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école maintiennent que le travail d'équipe a un impact sur le progrès de l'élève tant au niveau du comportement qu'au niveau scolaire (Tableau LXXV).

Tableau LXXV : Résultats concernant le travail d'équipe : Le travail d'équipe a un impact sur le progrès de l'élève



Les commentaires relevés dans les entrevues et aux réponses aux questions ouvertes des questionnaires écrits viennent appuyer l'importance du travail d'équipe. Nous avons donc divisé le travail d'équipe en différentes catégories afin de révéler la diversité des commentaires. Chaque catégorie est suivie des commentaires qui s'y rattachent. Ces catégories sont la collaboration et la communication. On trouvera ci-après des commentaires émis par les intervenants des écoles comme les directions

d'école, les enseignants, les éducatrices spécialisées et les aides-enseignantes sur ce travail d'équipe.

a) Collaboration

La collaboration prend une importance marquée pour les personnes interrogées, puisque tous les intervenants travaillent dans la même orientation en ayant un même but commun. Le but et les orientations de l'équipe sont clairs parce que les priorités ont été déterminées en groupe. Toutes les interventions se rallient autour d'un même but.

« Avec l'aide du personnel enseignant, de l'éducatrice spécialisée, des aides-enseignantes, la personne ressource et la travailleuse sociale, nous avons tous contribué à la mise en œuvre des plans d'action suggéré » (Individu 1).

« Avec l'aide de la direction de l'enseignant de l'éducatrice spécialisée, nous avons tous contribué à la mise en œuvre du plan d'action » (Individu 3).

« En impliquant l'enseignant et les parents lors de l'équipe multidisciplinaire, il va de soi que c'est plus facile d'élaborer le PEI et le mettre en œuvre en salle de classe » (Individu 5).

« Parce que ces priorités ont été ciblées en équipe (CAP), elles étaient discutées et la décision finale a toujours été prise dans le plus grand respect et dans le but de rencontrer le plus efficacement les besoins de l'élève » (Individu 9).

« Je crois que les priorités des élèves furent maintenues. Comme elles furent élaborées en équipes, elles étaient pertinentes » (Individus 26, 28 et 29).

« Met tout ça ensemble, fait qu'on ressort avec des idées un peu plus innovatrices tu sais » (Entrevue 1).

« Toutes les expertises de chacun, leur façon de voir les choses aussi qui nous fait découvrir ça sous un autre angle en fin de compte » (Entrevue 1).

« De l'aide-enseignante à la direction, tout le monde avait quelque chose à ajouter. On voit l'enfant dans différentes situations. Ce que chaque personne fait est important » (Entrevue 7).

« Je crois sincèrement que la collaboration et le partage permettent à tous et à toutes de renforcer et aussi de continuer leur projet de vie professionnelle. J'ai trouvé les diverses personnes impliquées sincères et compétentes. Ce fut une nouvelle expérience pour moi et je suis enrichi » (Individus 13 et 61).

« Pouvoir rencontrer tous(tes) les professionnels(les) qui s'occupent du cas en même temps, meilleure vue ensemble. Arriver à un consensus et à un plan d'intervention qui répond aux besoins particuliers de l'élève. Savoir comment se comporte l'élève à la maison/ coopération-école/maison. Pouvoir utiliser les mêmes stratégies-école/maison. J'aime beaucoup les rapports de rencontre de l'équipe de soutien » (Individu 37).

« L'équipe de soutien permet de développer de nouvelles stratégies et de partager nos expertises » (Individu 62).

« Le plan d'action a été fait en équipe » (Individu 57).

« Puis je dirais en collaboration avec le prof de l'enfance en difficulté on a essayé de mettre en place certaines stratégies » (Entrevue 11).

« Mes attentes étaient au niveau de la collaboration, étant donné qu'il y allait avoir les parents, l'école, puis les intervenants » (Entrevue 6).

« J'avais la collaboration du personnel et de l'équipe » (Entrevue 9).

« Collaboration. Non, c'était un échange. Tout le monde échangeait, peu importe si tu connaissais l'élève ou non. On échangeait soit sur les stratégies, le profil de l'élève, comment il est là, puis toutes ces choses-là. C'était vraiment un échange d'information puis trouvé vraiment des stratégies, des priorités puis tout ça pour mettre en place pour l'élève » (Entrevue 2).

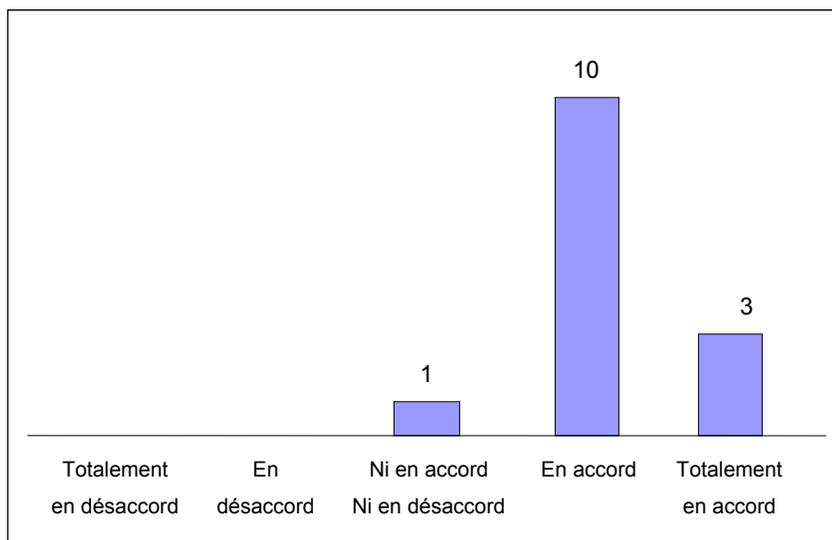
« En général c'est positif ; comme équipe on trouve des solutions efficaces et réalisables en salle de classe pour faire progresser l'élève » (Individu 1).

« Esprit de collaboration plus développé entre les intervenants » (Individu 52).

« Il y a eu une bonne collaboration entre tous les membres du personnel afin d'aider les élèves en difficultés. Il y a un bon suivi » (Individu 57).

Selon la perception des équipes de soutien de l'extérieur de l'école, 92% des intervenants sont en accord (71%) ou totalement en accord (21%) avec le fait que les membres de l'équipe de soutien travaillent ensemble ; 8%, c'est-à-dire un intervenant sur 14 n'est ni en accord ni en désaccord avec l'énoncé (voir Tableau LXXVI à la page suivante).

Tableau LXXVI : Résultats concernant le travail de collaboration : Les membres de l'équipe travaillent ensemble.



Ce travail de collaboration a démontré aux parents les bienfaits de l'équipe pour venir en aide à leur enfant malgré leur crainte, ils ont collaboré :

« Certains parents étaient réticents en début d'année, mais ils ont vu l'impact des équipes de soutien au fur et à mesure que l'année avançait » (Entrevue 7).

« Tout le monde se réunissait pour discuter autour de la même table pour faire vivre des succès à un enfant » (Entrevue 6).

b) Communication

Les commentaires reçus sur la communication étaient tous positifs. Ceci s'explique probablement par le fait que c'est la première expérience du genre, vécue par les intervenants. Les suivis réguliers leur permettaient de discuter des expériences vécues lors de la mise en œuvre des interventions dans leur classe mais aussi

d'obtenir d'autres recommandations pour répondre aux défis rencontrés. Les intervenants qui ont abordé le sujet de la communication le faisaient de leur propre gré, il n'y avait pas de questions spécifiques reliées à ce thème.

« Bons suivis et bonne communication » (Individu 38).

« Pour qu'on soit tous un peu aussi sur la même longueur d'onde, que tout le monde soit conscient en même temps de ce qu'était la difficulté de l'enfant » (Entrevue 1).

« On est capable d'en discuter en l'équipe, pas juste une personne seule qui essaie de trouver des idées, des stratégies, mais on peut avoir de l'information des stratégies de tout le monde dans l'équipe » (Entrevue 8)

L'aspect qui ressort des réponses des intervenants est qu'ils ne sentent pas que l'entière responsabilité de l'élève en difficulté repose entièrement sur leurs épaules et qu'il s'agit plutôt d'une responsabilité partagée.

« Je n'étais pas toute seule, il y a d'autres personnes qui pensaient à trouver des différentes façons d'aider l'élève ciblé. C'est important parce quand il y a six élèves avec difficulté dans une classe, l'aide est bienvenue. Il faut essayer de répondre aux besoins des autres aussi. C'était vraiment fun d'avoir l'équipe de soutien qui est là pour offrir du soutien » (Entrevue 2).

« Très positif. C'est bien savoir que je ne suis pas seul quand je fais le travail avec mon élève. C'est très bien d'avoir de l'appui » (Individu 34).

« Je me suis senti plus soutenu et moins seul avec la situation » (Individu 37).

« Elles permettent aux enseignants de se sentir épaulés dans leurs interventions auprès des élèves en difficulté » (Individu 47).

5.4 Réajustements apportés au modèle de l'équipe de soutien à l'enseignant au cours de la mise en œuvre

Le modèle de service que nous avons conçu au départ de ce projet garde les mêmes éléments mais à quelques exceptions près. Nous présentons les étapes du modèle initial et les ajouts faits en cours de route.

Le modèle devient plus flexible au fur et à mesure de la progression surtout au niveau de la mise en œuvre, la flexibilité de changer les priorités selon les besoins des parents ou des enseignants. Il est aussi ajusté selon les besoins des élèves et des parents.

Tableau LXXVII : Écart entre la planification initiale du modèle de services et au terme de la démarche

	Planification formelle du modèle initial	Réalisation de la démarche - Ajouts au modèle
Avant le début du projet	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche des intervenants des agences de la communauté (5 grandes régions du Conseil) afin de créer des partenariats ; • Présente le projet au Comité de gestion (les directions d'école et nous indiquons aussi les critères pour présenter un élève à l'équipe de soutien • Offre une formation aux membres de l'équipe de soutien centrale : présentation du modèle, identifier les buts communs, se connaître et connaître le rôle de chacun pour travailler en collaboration à l'atteinte des mêmes objectifs ; • Détermine les membres présents aux rencontres ; parents ; intervenants de l'école qui travaillent avec l'élève ; direction de l'école, équipe de soutien centrale (intervenants des Services aux élèves incluant le spécialiste de l'organisme de la communauté 	<ul style="list-style-type: none"> •
Référence de la direction de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Étude du dossier, discussion avec les intervenants de l'équipe centrale qui connaissent l'élève ; • Recherche d'un expert d'une agence qui a une expertise reliée aux problèmes de 	

	<p>l'élève référé ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifie les membres de l'équipe et détermine une date avec l'équipe pour une rencontre initiale à l'école ; • Communique la date à la direction pour qu'elle avise les parents de cette rencontre pour qu'ils soient présents. La direction doit aussi expliquer aux parents le processus du modèle. 	
Équipe de soutien : Première rencontre	<ul style="list-style-type: none"> • Explique le but de la rencontre et la procédure • Identifie les forces, les intérêts et les moments d'exceptions et les défis de l'élève • Identifie les priorités à travailler avec l'équipe – consensus sur les priorités • Présente le coordonnateur qui fixe une date pour la prochaine rencontre. • Consigne les données 	<ul style="list-style-type: none"> • La direction des services aux élèves rencontre les parents avant la rencontre afin d'établir un contact mais aussi pour créer un lien et lui expliquer les raisons de la présence du groupe. • Certains parents demandent d'avoir un intervenant avec eux.
Équipe de soutien : Deuxième rencontre	<ul style="list-style-type: none"> • Le coordonnateur anime la rencontre, les mêmes personnes sont présentes sauf la direction des Services aux élèves ; • Élabore le plan d'action selon les priorités établies lors de la rencontre initiale, sous la forme d'objectifs. • Propose des stratégies, précise les personnes responsables de chacune d'elles. Des indicateurs de succès sont prévus. • Identifie les besoins de formation (offre de mini ateliers) • Offre les ressources et le matériel nécessaire pour la mise en œuvre des stratégies • Fixe la date de la prochaine rencontre selon les besoins de l'enseignant suite à la mise en œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon les besoins de l'élève ou l'enseignant, ajouts ou diminution d'intervenants • Rencontre de l'équipe centrale pour reprendre chaque étape du processus et voir comment les actualiser. • Formation continue pour discuter de l'efficacité de l'équipe • Formation continue • Indicateurs de succès ont été ajoutés pour identifier les progrès. Formation de l'équipe à cet effet • Observation et modélisation en classe ordinaire par les experts. • À la demande des parents, différentes stratégies sont offertes aux parents pour travailler à la maison.
Mise en œuvre du plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant amorce la mise en œuvre du plan d'action • Suivi du coordonnateur et de l'équipe à toutes les deux semaines 	<ul style="list-style-type: none"> •

Suivi du plan	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre de suivis avec l'équipe à toutes les 2 semaines 	<ul style="list-style-type: none"> • Les rencontres de suivis ont été reportées à toutes les six semaines, ce qui permettait aux enseignants de faire la mise en œuvre des stratégies et d'essayer différentes façons de faire tel que suggéré par l'équipe. L'équipe de soutien répond autant aux besoins d'appui des parents que des enseignants. Les parents posent beaucoup de questions quant aux stratégies à utiliser à la maison. • Lors des rencontres, discussions constantes entre les enseignants et les intervenants au sujet des résultats de ce qui a été expérimenté, donc le suivi des actions rendait les rencontres efficaces. Les enseignants et les parents posaient des questions et des commentaires sur leur expérience en classe ou à la maison. • L'ordre des priorités change selon les besoins des élèves – mais les intervenants travaillent selon les priorités établies lors de la 1^{ère} rencontre.
Évaluation : du plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> • Revoit les critères d'évaluation qui permettent d'identifier le niveau de succès du plan et de continuer la démarche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nous avons modifié cette partie et l'avons placé à l'étape du suivi du plan d'action car nous reprenons et discutons des composantes avec l'enseignant
Évaluation : de l'ensemble du processus	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation globale du plan : identification des éléments qui ont bien fonctionné et des défis posés par le processus pour chaque élève ayant bénéficié des services. 	

Le modèle du départ semblait plus rigide et nous devions suivre les étapes mais le modèle est en vue de répondre aux besoins des enseignants, des élèves et des parents et nous avons ajusté certains éléments en fonction des besoins exprimés par les différents intervenants. Donnons comme exemple des questions de sécurité pour un élève autiste (tant à la maison qu'à l'école) : ces difficultés retenaient l'attention et la priorité devait être modifiée pour cette rencontre.

5.5 Commentaires globaux sur les équipes de soutien

Les commentaires suivants démontrent aussi que les intervenants scolaires ont besoin d'un modèle de service qui répond à leurs besoins et qui leur offre un appui et un soutien lors de difficultés vécues en classe.

« J'espère que les équipes de soutien vont continuer l'année prochaine. » (Individu 47).

« J'encourage fortement la continuité de ce processus, car selon moi, il est un début aux solutions des difficultés de ses élèves. » (Individu 53).

« Il est primordial de continuer ce processus d'équipe de soutien pour que le personnel soit mieux renseigné et outillé pour travailler avec ces élèves » (Individu 52).

« Continuez ce processus, car d'autres élèves en ont besoin. » (Individu 5).

« Il est essentiel que l'appui continue l'année prochaine avec les mêmes intervenants, afin d'assurer un suivi adéquat et progressif. » (Individu 25).

« Comme l'indiquent les réponses du sondage, nous sommes très satisfaits et en besoin de maintenir ce type d'équipe. Merci. » (Individu 35).

« J'espère que les équipes de soutien vont continuer l'année prochaine. Elles permettent aux enseignants de se sentir épaulés dans leur intervention auprès des élèves en difficulté. » (Individu 47).

« C'est un programme de fonctionnement exemplaire, surtout avec la qualité de l'équipe. Merci. » (Individu 42).

« Je dirais que ça, c'est fantastique au niveau de la communication et l'information aussi qu'on en retire autant des spécialistes que celle pas banale des parents, de connaître des petits incidents ici et là ou des points positifs ; ça nous aide » (Entrevue 3).

« J'encourage fortement la continuité de ce processus car selon moi, il est un début aux solutions des difficultés de ses élèves. » (Individu 53)

« Cela facilite l'inclusion de l'élève. » (Individu 52)

« Je souhaite que cette initiative se poursuivre car j'entrevois un moyen de mettre en place de façon très collaborative tous les moyens et ressources qui sont notre pouvoirs. Merci ! » (Individu 54).

« C'est l'enfant qui est à la mire et on établit les priorités puis on travaille en fonction de ces priorités-là. » (Entrevue 9).

« Le but de l'équipe de soutien est génial » (Individu 63).

Voilà qui termine la présentation des résultats, nous verrons dans le chapitre qui suit l'interprétation des résultats.

Chapitre 6

Interprétation des résultats

Les résultats apportent une lumière sur les différents objectifs identifiés par cette recherche. Les résultats nous permettent d'identifier des réponses aux questions posées mais aussi les convergences et les divergences dans les données recueillies. Nous traiterons aussi de facteurs explicatifs de certains résultats.

6.2 Évaluer la perception des intervenants quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant

Le premier élément-clé qui nous permet d'évaluer la mise en œuvre de l'équipe de soutien est le soutien offert aux intervenants. Dans les pages qui suivent nous verrons que les résultats des données démontrent que les indicateurs « soutien » et « service » sont utiles et appréciés autant par les suivis, par l'appui, par les formations, par les ressources et surtout par le travail d'équipe et ce, en vue de contrer l'isolement et de répondre aux besoins des élèves.

6.1.1 Soutien et services

Selon le résultat des données recueillies, il semble que le soutien et les services offerts au cours de la mise en œuvre de l'équipe de soutien se situent à plusieurs niveaux. Mentionnons entre autres : la présence des membres-clés, la participation des membres, la compréhension du but de la rencontre initiale, la création des liens entre les différents membres de l'équipe, l'amorce de collaboration entre les membres, la détermination de buts communs en vue d'aider l'élève.

a) *Membres de l'équipe*

L'étude de Graden *et al* (1985) et celle de Laycock (1991), démontrent que les équipes de soutien devraient être composées au minimum par l'enseignant *enseignant de classe ordinaire*, l'enseignant-ressource et la direction d'école. La mise en œuvre de notre modèle d'équipe de soutien comprend les membres suivants : l'élève lui-même, les parents, les intervenants scolaires qui travaillent avec l'élève, les intervenants des Services aux élèves et un expert de la communauté. Aux membres mentionnés dans les études de Graden *et al* (1985) et de Laycock (1991), nous ajoutons un expert d'un organisme de la communauté et des intervenants des Services aux élèves. L'expert d'un organisme de la communauté apporte une dimension nouvelle soit l'intégration des services « hors-école ». L'ajout de membres a pour but d'assurer une vue d'ensemble des besoins de l'élève et d'essayer d'y répondre avec les différents intervenants impliqués. Nous visons la réussite de l'élève et pour ce faire, nous devons identifier les barrières à son apprentissage. Tel que démontré par les résultats, tous les membres de l'équipe offraient leur expertise. L'enseignant de classe demeure la personne-clé qui fera la mise en œuvre des interventions et des stratégies. Il est donc essentiel pour nous qu'elle soit présente à toutes les rencontres et nos données vont dans ce sens. Aucune rencontre n'a eu lieu sans la présence de l'enseignant *enseignant de classe ordinaire*.

b) *La rencontre initiale*

La démarche identifiée pour définir le problème permet de faciliter la compréhension du problème et les besoins des élèves par tous les intervenants. Les informations recueillies auprès des parents et des intervenants de l'école lors de la rencontre initiale tracent un portrait global de l'élève. De plus, selon les données des intervenants de l'école et des services, la rencontre initiale devient le point d'ancrage du soutien offert tout au long du processus. Le but premier de cette rencontre est d'identifier la difficulté de l'élève et d'arriver à un consensus sur les priorités à travailler avec ce dernier. Les résultats des questionnaires et des entrevues

indiquent que les intervenants des écoles trouvent que le but de la rencontre initiale est très clair, ce qui permet de présumer que la structure pour le suivi des rencontres est établi. Comme le disait Witt et Elliott (1983) la façon dont le problème est défini pendant l'étape d'identification et de définition du problème établit des paramètres importants pour le reste du processus. Certains éléments ont probablement contribué à aider cette étape, la première étant la richesse du dossier de référence. L'école avait bien préparé la documentation en incluant différentes observations, des rapports anecdotiques, des résultats à différentes évaluations et des notes au sujet du comportement. Le deuxième élément important est le partage des connaissances apportées par les différentes personnes qui connaissent l'élève, soit les parents, l'enseignant et les intervenants scolaires. La somme des commentaires de tous les intervenants a permis de tracer le portrait de l'élève et de le connaître sous plusieurs facettes.

Nous n'avons trouvé aucune recherche qui parle du rôle d'animation au début des rencontres, mais notre modèle démontre que le rôle de l'animatrice est important lors de la rencontre initiale. L'animatrice incite les parents et les intervenants à partager les informations dans un climat de collaboration et de coopération, d'amener les intervenants et les parents à considérer toutes les possibilités. Elle permet aussi à chacune des personnes d'exprimer leurs priorités pour l'élève. Les questions sont orientées vers les problèmes spécifiques de l'élève. Tant les parents que les intervenants de l'école et les autres, peuvent apporter des exemples et des commentaires sur le sujet. Selon notre étude, l'animatrice est la personne qui favorise la constance et qui est le lien entre les différents acteurs.

Un troisième élément important à mentionner est qu'il est nécessaire que la direction ou un membre du personnel prépare les parents à cette rencontre. Les parents pourront ainsi participer et fournir l'information sur leur enfant. Ces parents doivent être avisés que plusieurs intervenants participeront à cette rencontre pour qu'ils ne soient pas surpris lorsqu'ils entrent dans la salle.

b) Parents

Les résultats des sondages démontrent que les enseignants sont agréablement surpris de la participation des parents aux rencontres, puisqu'ils peuvent apporter un complément d'information qui vient compléter le profil de l'élève tracé par l'école. Dans notre étude, les parents apportent des données et participent activement aux rencontres. L'implication des parents semble donc être un élément qui permet mieux de connaître mieux l'élève et, avec leur aide, de suggérer des interventions et des stratégies qui pourront aider l'élève à cheminer et vivre des succès en classe. De la même manière, Christenson (2004) et Tracy (1977) ont démontré par leurs recherches, l'importance de la participation des parents et des partenariats entre la famille et l'école (Christenson, 2004; Tracy, 1997). Hayek (1987) reconnaît que les parents sont un facteur qui favorise le succès des interventions de l'équipe (Hayek, 1987). La recherche a aussi démontré que lorsque les parents participent aux programmes éducatifs de leurs enfants, tous en bénéficient, tant les enfants, les familles, les classes que l'école (Christenson & Sheridan, 2001). Dans notre étude, les équipes de soutien ne peuvent avoir lieu sans la présence et l'implication des parents, c'est une condition incontournable au succès des équipes de soutien.

Les parents n'ont pas participé aux sondages car lors de l'élaboration de cette étude, nous voulions nous concentrer à offrir un soutien à l'enseignant de classe ordinaire. La priorité pour ce premier sondage était de voir la perception des enseignants de la pertinence de ce service sur l'enseignant. Nous avons tout de même recueilli nombre d'informations des parents sur les suivis et sur les rapports du plan d'action (des commentaires de parents qui donnaient leur opinion sur les rencontres et les services offerts à leur enfant). D'autres part, plusieurs rencontres initiales ont démontré différents conflits entre l'école et les parents, le focus sur l'élève a permis de diminuer les animosités et de travailler vers un but commun. Une prochaine étape sera sûrement de prendre en considération l'input des parents d'une façon beaucoup plus formelle ce qui nous permettra d'obtenir des données supplémentaires sur la mise en œuvre des équipes de soutien.

c) Équipe transdisciplinaire

Lors de la rencontre initiale, plusieurs intervenants de l'extérieur et de l'intérieur de l'école provenant de différentes disciplines (l'expert d'un organisme de la communauté, les intervenants des Services aux élèves qui peuvent être le travailleur social, l'orthophoniste, le psychomètre, l'orthopédagogue) sont présents à la rencontre. Ces intervenants travaillent conjointement avec les parents, avec les intervenants des écoles afin d'offrir des services à l'enseignant pour aider l'élève. Ces professionnels de différentes disciplines offrent des services intégrés à l'enfant et quelquefois à la famille, avec un professionnel des Services aux élèves qui coordonne les services pour l'équipe. Ce genre d'équipe transdisciplinaire, selon la perception des intervenants scolaires semble la plus efficace, puisqu'elle permet la contribution de l'expertise de différents rôles et le partage des responsabilités, d'information et de formation. Selon Bruder (2002) les équipes transdisciplinaires sont absolument nécessaires pour des interventions efficaces (Bruder in Robinson et al., 2008). Les enseignants discutent et posent davantage de questions en présence d'un expert de la communauté. D'ailleurs, de nombreuses questions étaient dirigées vers cette personne, dues probablement à ses connaissances particulières sur les difficultés de l'élève. Un indicateur émergent de cette recherche est l'expertise des intervenants des organismes de la communauté. En effet, l'importance d'avoir des experts dans l'équipe a été soulignée à plusieurs reprises par les intervenants des écoles. Un autre indicateur émergent a été le travail de l'équipe c'est-à-dire que les intervenants se sont sentis appuyés et faisant partie d'une équipe qui avait à cœur la réussite de l'élève. Donc, ces éléments ressortent explicitement des données recueillies et n'étaient pas répertoriés par les auteurs recensés.

d) Définir le problème

Les parents autant que les intervenants scolaires doivent être d'accord avec les priorités établies au terme de la rencontre initiale, ces priorités étant d'abord identifiées par les différents intervenants qui travaillent avec l'élève. Selon les

résultats obtenus, les priorités établies sont réalistes pour venir en aide aux élèves et elles orientent le travail de groupe. Les recherches actuelles démontrent que l'élément commun de l'étape d'identification et de définition du problème doit être en termes mesurables et observables (Barbour & Schwanz, 2004; Brown-Chidsey & Steege, 2005). L'expérience et l'expertise de différentes personnes clés de l'équipe permettent de cibler de façon très spécifique le problème. Les questions posées par l'animatrice doivent être très ciblées afin d'aller chercher les composantes des parents et du personnel de l'école qui pourront par la suite déterminer les priorités à identifier.

e) Plan clair et complet

Une des raisons des résultats positifs obtenus est la mise en œuvre d'un plan d'action qui répond spécifiquement aux besoins de l'élève. Les stratégies élaborées en équipe, qui découlent des priorités établies à la première rencontre, fonctionnent en classe. Les données indiquent que tous les intervenants sont d'accord ou totalement d'accord, que les stratégies et les interventions sont identifiées pour répondre aux besoins et visent la réussite de l'élève. Les données indiquent aussi que le plan est clair et complet. L'élaboration du plan en équipe apporte un soutien et un soulagement pour les intervenants, car ils semblent éprouver de la difficulté à cibler les priorités par eux-mêmes. Selon certains auteurs, le succès des équipes de soutien relève de la pertinence des stratégies et des interventions, mais aussi de la qualité de la mise en œuvre (Sindelar, Griffin, Smith et Watanabe, 1992). Tel que mentionné lors de l'analyse des résultats, l'enseignant qui se sent appuyé et qui sait que l'équipe assure un suivi, met en œuvre les stratégies et peut ainsi attester de l'efficacité des interventions.

f) Rencontre de suivis

Pendant les rencontres d'élaboration du plan et les rencontres de suivis, les spécialistes (services intégrés) qui sont membres de l'équipe offrent des « mini sessions » qui permettent de mieux connaître l'élève et les problématiques reliées à

sa difficulté. Les enseignants peuvent poser des questions et ils ne se sentent pas seuls face à un élève qui présente un problème. Dans la même veine, différents auteurs mentionnent que les équipes de soutien améliorent les attitudes et les habiletés du personnel enseignant à composer avec des élèves ayant des comportements plus difficiles (Bahr et al., 1990; Pugach & Johnson, 1989; Sindelar et al., 1992). Les intervenants de l'école sont très satisfaits des connaissances acquises et ils semblent avoir « moins peur » de l'élève en question. Dans notre étude, lors des rencontres de suivis, indépendamment de la difficulté de l'élève (comportement, autisme, handicap intellectuel), les notes dans les plans d'action indiquent que l'enseignant qui met en place et assure les suivis aux stratégies et interventions discutées par tous les membres de l'équipe, peut voir une amélioration soit au niveau du comportement soit au niveau de l'apprentissage de l'élève. *« Lorsque l'élève est confortable dans sa classe avec des outils répondant à ses besoins, il voit qu'il n'a pas besoin de manifester des troubles de comportement »* (Individu 5). *« Il a fait tellement de progrès en rapport de son inclusion. Les élèves sont tellement patients avec lui et il semble être une partie du groupe maintenant. Les autres élèves l'aiment beaucoup »* (Individu 34). L'enseignant est donc le facteur qui apporte les changements car les experts ne font que fournir les stratégies pour chaque type de difficultés. Ces données indiquent que si les stratégies et les interventions suggérées par l'équipe sont mises en œuvre et travaillées avec l'élève, il y a un changement chez l'élève. Pour les enseignants qui n'ont pas essayé les stratégies ou les interventions, le comportement ou la difficulté de l'élève ne change pas et ces enseignants se plaignent du travail supplémentaire exigé d'eux lors des rencontres. Nous rejoignons la pensée d'Hocutt (1995) lorsqu'il a démontré dans son étude que le placement n'est peut-être pas le facteur qui détermine le succès scolaire ou social de l'élève, la qualité de l'enseignement et l'environnement de la classe étant des facteurs davantage déterminants.

Lors des rencontres de suivis, les intervenants de l'école sont libérés de leurs fonctions afin de participer à la rencontre. Cette rencontre qui a lieu une fois par mois ou une fois aux six semaines (contrairement à notre plan initial qui proposait une rencontre bimensuelle, ce qui faisait en sorte que l'enseignant n'avait pas assez de temps pour mettre en œuvre les stratégies) se résume à revoir le plan d'action

tracé. Comme mentionné dans la littérature, l'appui de l'administration a joué un rôle important pour assurer l'efficacité des équipes de soutien à l'enseignant. Dans notre modèle, les membres de l'équipe de soutien ont été libérés pour les différentes rencontres. Aucune direction n'a refusé de le faire. Il est possible que le statut de directrice des Services aux élèves ait pu en influencer fortement certains, mais cette information n'est pas ressortie lors des entrevues et dans les réponses aux questionnaires.

g) Rôle du coordonnateur

Tous les intervenants s'entendent pour dire que le rôle du coordonnateur prend toute son importance suite à la première rencontre. La coordination de l'équipe est un rôle pré-assigné à un membre de l'équipe. Le rôle du coordonnateur est d'organiser les rencontres et d'assurer les suivis de l'équipe (Chalfant et al., 1979). Le coordonnateur doit aussi animer les rencontres de façon efficace. Les interactions du coordonnateur devraient être caractérisées par des habiletés de communication efficaces (Chalfant et al., 1979; Rosenfield, 2002; Rosenfield & Gravois, 1996).

Selon les données recueillies, le rôle du coordonnateur s'articule donc comme suit :

- Le coordonnateur anime et dirige les discussions pour élaborer le plan d'action.
- De plus, le coordonnateur est celui qui assure le suivi du rapport de rencontre, il s'assure que chaque membre reçoive le suivi et les différentes communications qui ont trait à l'élève. C'est lui qui établit les liens avec les intervenants des services intégrés.
- Le coordonnateur favorise la collaboration entre les différents membres de l'équipe.
- Le coordonnateur assure une communication à l'intérieur de l'équipe.
- Le coordonnateur est efficace pour assurer la mise en œuvre du plan d'action.
- Le coordonnateur assure la continuité du plan d'action.
- Le coordonnateur gère le dossier afin d'avoir toutes les informations.
- Le coordonnateur organise les rencontres et assure la communication avec les intervenants.

Trépanier et Paré (2009) décrivent le rôle du coordonnateur et les données que nous avons recueillies corroborent cette définition du rôle dans des termes similaires, puisque cette personne est le point unificateur des services qui

proviennent de l'école et ceux qui proviennent de la communauté. C'est aussi la personne qui assure les suivis pour que l'élève poursuive avec succès sa scolarité dans la classe ordinaire.

6.1.2 Ressources et formations

Selon plusieurs auteurs, différents défis se présentent lorsque l'enseignant doit répondre aux besoins des élèves en difficulté dans sa classe, le premier défi étant le besoin de ressources pour assurer l'adaptation du programme en classe (Avramidis et al., 2000; Bélanger, 2003; Bunch et al., 1997; Crawford, 2005; Roeher Institute, 2003; Vaughn et al., 1996). Notre recherche démontre que 72% des intervenants sont en accord ou totalement en accord d'avoir reçu le matériel nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action. Ceci corrobore les données de notre recension d'écrits. L'enseignant doit avoir à sa disposition le matériel propice afin de mettre en œuvre le plan d'action qui répond aux besoins de l'élève (Bélanger, 2006; Parent, 2004). Les enseignants de l'ordre du secondaire ont reçu le matériel nécessaire et ils ont apporté des modifications pour les élèves qui sont suivis par des équipes de soutien. L'impact sur les élèves semble instantané. Nous expliquons ce fait par un service inexistant au préalable et maintenant ils reçoivent de l'aide avec les stratégies appropriées, ce qui les aident dans leur cheminement. À l'ordre de l'élémentaire, les ressources et l'appui permettent à l'enseignant de recevoir l'appui et de discuter du matériel nécessaire pour mettre en place les stratégies.

Les commentaires des entrevues indiquent que les équipes de soutien à l'enseignant permettent d'intégrer des services à l'école qui sont utiles pour les enseignants, car elles permettent de contrer l'isolement dans leur pratique surtout avec les élèves en difficulté maintenant intégrés dans leur classe. Les commentaires qui suivent font état de leur appréciation :

« Très positif. C'est bien de savoir que je ne suis pas seul quand je fais le travail avec mon élève. C'est très bien d'avoir de l'appui ! » (Individu 36).

« J'étais soulagée de voir les intervenants appuyés. J'ai beaucoup apprécié le fait que c'est un processus, un cheminement» (Entrevue 1).

« J'étais très encouragé au début de l'année après notre rencontre. Nous avons travaillé fort pour améliorer les choses. J'espère que l'an prochain nous continuerons à l'aider » (Individu 21).

« Je me suis senti plus soutenu et moins seule avec la situation.»
Individu 39

« L'encouragement et le soutien de l'équipe m'ont donné plus de courage et de motivation » (Individu 25).

L'image de l'enseignant isolé dans sa classe semble encore fortement ancrée dans les représentations de leur rôle malgré les différents services offerts par le Conseil. Ce concept peut garder une part de pertinence pour les enseignants qui ne sentent pas le besoin de recevoir de l'appui. Les données font état du fait que la collaboration et le travail d'équipe sont valorisants pour favoriser l'entraide professionnelle. Les enseignants ont apprécié le processus, car les difficultés de leurs élèves les dépassent souvent. Selon les propos recueillis lors des rencontres, les enseignants demandent de façon croissante de nouvelles rencontres et nos données laissent présager peut-être un changement graduel envers ces équipes, car la coopération et la collaboration entre les enseignants se sont révélées bénéfiques.

Les équipes de soutien à l'enseignant nécessitent de la formation continue pour ses membres de manière à favoriser l'efficacité des interventions (Hayek, 1987). Cette formation continue doit être orientée vers les besoins des enseignants en vue de comprendre les concepts qui entourent le travail de collaboration pour pouvoir analyser un problème, établir des buts communs, générer des plans d'intervention, communiquer efficacement et pouvoir animer des rencontres d'équipes. (Chalfant & Pysh, 1989). Pourtant, la formation semble être l'élément le plus nébuleux de notre recherche, car selon les réponses aux questionnaires et entrevues, le terme formation est perçu de façon différente par les intervenants. Ainsi selon nos répondants, la formation comprend autant l'enseignement de notions ou de concepts

par un spécialiste, que la formation individuelle sur la compréhension de différentes anomalies ou encore l'apprentissage par le travail d'équipe (membres de l'équipe) entre autres. Selon l'interprétation des données, les intervenants de l'école semblent percevoir la formation comme un enseignement qui leur est fourni par un spécialiste lors d'une présentation à un groupe, offert selon le format traditionnel à un groupe d'enseignants du même niveau. Les différents commentaires des intervenants des écoles lorsqu'ils nommaient les formations reçues étaient celles offertes sous forme de présentation au Centre de formation (comme la formation pour le personnel paraprofessionnel sur les problèmes de comportement, la formation en littératie, les stratégies pédagogiques). Le manque de formation a d'ailleurs été nommé dans la littérature comme un élément qui pose problème lors de la mise en œuvre de l'inclusion (Crockett & Kauffman, 1999; Hayek, 1987). Les enseignants disent ne pas avoir suffisamment de connaissances pour répondre aux besoins de certains élèves par exemple ceux qui sont identifiés dans le spectre de l'autisme ou qui ont des problèmes de santé mentale ou des problèmes émotionnels. Le personnel enseignant ne se sent donc pas compétent pour répondre à la demande (Kuhns & Chapman, 2005-2006; Salend & Duhaney, 1999; Scruggs & Mastropieri, 1996; Semmel et al., 1991). Les données de cette recherche confirment ce besoin de formation puisqu'il y avait environ 20 % des intervenants qui disent ne pas avoir profité et bénéficié de formation. Par ailleurs cette formation ne semble pas avoir augmenté les connaissances de ces intervenants. Il semble donc que, pour cet indicateur, la formation perçue est plus ou moins adaptée aux besoins locaux, dans la mesure où ce terme est effectivement compris dans son sens élargi tel que nous l'avons présenté.

En plus de ce besoin de formation générale, les enseignants ont mentionné avoir bénéficié énormément de l'accompagnement pour mettre en place les différentes stratégies. La recherche de Fixsen *et al* (2005) démontre que la formation (même si elle est excellente) à elle seule ne peut assurer une mise en œuvre efficace des stratégies dans la classe. L'accompagnement et le modelage sont nécessaires suite à la formation (Fixsen et al., 2005). En assurant le suivi régulier, les discussions peuvent orienter les interventions des enseignants vers des pratiques réussies. Nommons entre autres, l'observation en classe par un spécialiste, la modélisation

d'une stratégie ou d'une intervention particulière afin d'assurer la mise en œuvre adéquate de la stratégie.

6.1.3 Adhérence

Il est présentement difficile de parler adhérence dans la mise en œuvre de notre modèle d'équipe de soutien à l'enseignant puisqu'il en est à ses débuts. Par ailleurs, les résultats indiquent que 77% des intervenants ont fait la mise en œuvre du plan en classe. Les rapports des plans d'action démontrent que les enseignants suivent de façon méthodique la mise en œuvre tel que prescrit par l'équipe ; d'ailleurs plusieurs d'entre eux ont reçu des explications et de la formation pour assurer une mise en œuvre qui répond aux besoins des élèves, et ce même s'ils jugent cette formation insuffisante. Seulement 6% des intervenants ont fait une mise en œuvre partielle du modèle et les raisons qui en ressortent sont : a) l'élève ne semble pas prêt pour ces changements ; b) il n'y a pas de ressources ; c) les intervenants ne savent pas comment faire ; et d) les stratégies ne semblent pas fonctionner. Les raisons mentionnées peuvent traduire de l'insécurité à faire la mise en œuvre mais il se peut aussi que l'exigence de la tâche soit trop grande.

Le partage des informations et des différentes stratégies et interventions mises en œuvre dans la classe permet aux enseignants de faire le point sur les activités de la classe avec cet élève. Dans la mise en œuvre de notre modèle, les suivis ont été faits de façon assidue ; toutes les rencontres ont été planifiées au terme de chacune des rencontres tel que le recommande Tracy (1997). Il est donc difficile de discuter d'adhérence puisqu'elle existe seulement en partie à ce moment-ci.

6.1.4 Outcomes/effets

Les commentaires aux questionnaires et aux entrevues démontrent le degré de satisfaction des intervenants scolaires. Certains ont mentionné, un changement de perception face à l'élève et une meilleure compréhension de l'élève. D'autres ont mentionné s'être senti écoutés, appuyés et ils ont aussi constaté une augmentation de leur estime de soi. Nos outils de collecte de données n'ont pu investiguer ces

aspects que par des perceptions ; nous n'avons pas réussi à contre-vérifier ces faits par des outils standardisés et spécifiques à cette situation.

Le travail d'équipe est l'élément le plus souvent mentionné lors de l'analyse des résultats. En référant l'élève à l'équipe de soutien, l'enseignant fait partie d'une équipe qui l'accompagne dans son cheminement pour aider l'élève. Cet enseignant peut alors apprendre, travailler, et discuter sur différents aspects du problème de l'élève, en collaboration avec l'équipe pour élaborer le plan d'action pour l'élève. Nos résultats rejoignent les propos de Chalfant *et al* (1979) sur le fait qu'une bonne équipe peut aider l'enseignant à comprendre les composantes du problème de l'élève sur le plan scolaire, comportemental ou autre.

Les intervenants scolaires disent avoir beaucoup apprécié le travail de collaboration. Ils ont affirmé ne pas se sentir isolés, pouvoir recevoir davantage de formation, et, ils aimeraient que les experts puissent identifier les stratégies utiles pour aider les élèves. Le travail d'équipe est donc un des facteurs principaux de l'efficacité de l'équipe de soutien, ce qui correspond bien à la définition qu'Allen et Graden (2002) ont donné de la collaboration :

« Collaboration refers to the working relationship between the participants in problem solving – the teacher(s), the parent(s), student, and school psychologist and/or other school personnel – who are active, meaningfully involved participants in all phases of planning and decision making » (Allen & Graden, 2002, p.565).

Le travail de collaboration à l'intérieur des équipes permet d'améliorer les connaissances des intervenants sur une problématique spécifique par exemple un enseignant qui ne connaît pas les déclencheurs de l'anxiété chez un élève. L'expert dans le domaine apporte des suggestions ou des stratégies à mettre en place avec l'élève. Par la même occasion, il explique les motifs explicites de son choix et les autres membres de l'équipe peuvent lui poser des questions, ce qui a pour effet d'enrichir le bagage de connaissances et les stratégies à d'autres situations. Dans cet ordre d'idées, les résultats de cette recherche appuient les données de Schulte et Osborne (2003) sur les bénéfices de la collaboration qui consistent en :

- a) l'optimisation des ressources par les personnes qui travaillent en collaboration ;
- b) un gain dans les habiletés et les connaissances des intervenants ;

- c) une probabilité accrue que l'enseignant prenne la responsabilité de faire la mise en œuvre de l'intervention de façon efficace en raison de l'investissement de temps, des idées et l'énergie au processus de résolution de problèmes ; et
- d) au fait que l'enseignant pourra aborder des problèmes semblables dans l'avenir.

De plus, le travail d'équipe favorise l'échange des idées, des méthodes, des techniques et des activités qui sont orientées sur l'élaboration de stratégies qui pourront aider l'élève. Notre étude corrobore ainsi les données de Chalfant *et al* (1979), qui disent que les enseignants qui collaborent discutent avec les collègues des difficultés à enseigner certains éléments du curriculum. Ils obtiennent aussi des suggestions et de la rétroaction de leurs collègues. Le travail de collaboration augmente aussi la sensibilité du rôle et des responsabilités des collègues (Chalfant et al., 1979).

La communication dans le travail d'équipe est aussi un élément important. Gordon (1987), soutient que la communication efficace inclut l'écoute active, la dépersonnalisation de la situation, l'identification de buts et de solutions et le contrôle des progrès pour accomplir ces buts. De même, les résultats de cette recherche indiquent que les intervenants se sont sentis vraiment écoutés, qu'ils ont contribué et fait le travail parce qu'ils se sentaient partie prenante du processus et que des suivis fréquents avaient lieu.

a) Identification des progrès de l'élève

Les données recueillies par les questionnaires et les entrevues démontrent des effets probants sur les progrès des élèves du point de vue de leurs interventions à différents niveaux : scolaire, socio-affectif et émotionnel, social, comportemental et de leur participation en classe. Les problèmes que rencontrent ces élèves en classe déterminent l'expertise nécessaire pour appuyer l'enseignant. Les enseignants qui se sont investis avec l'équipe de soutien et ont assuré les suivis avec l'équipe de l'école ont rapporté des changements chez l'élève. De la même façon, lors des rencontres de suivis ou lors de discussions avec les enseignants, les parents indiquent une progression de leur enfant et ils l'attribuent aux stratégies

recommandées ; eux aussi remarquent des changements à la maison. Les recherches qui suggèrent que les équipes de soutien à l'enseignant augmentent la performance des élèves (Bahr et al., 1990; Chalfant & Pysh, 1989; Fuchs, 1991) semblent être confirmées par les données de notre recherche. Dans le même ordre d'idées, tous les élèves qui ont été suivis par l'équipe de soutien, vivent des problèmes complexes en classe ordinaire qui nécessitent l'accompagnement d'experts (à l'intérieur de l'équipe de soutien) pour aider les intervenants à saisir les problématiques spécifiques des élèves. Les écrits recensés indiquent que la consultation collaborative, est nécessaire dans le milieu scolaire, pour favoriser la réussite scolaire des élèves en difficulté intégrés dans les classes ordinaires et éviter leur placement inutile en milieux spécialisés (Aksamit & Rankin, 1993; Chalfant & Pysh, 1989; Kovaleski et al., 1996; Safran & Safran, 1996). Les écrits recensés soulignent également que la complexité des problèmes que rencontrent certains élèves, nécessite le recours à des solutions qui vont parfois au-delà du mandat et de la compétence du personnel scolaire pour leur venir en aide. Dans cette optique, il semble qu'une offre de services intégrés à l'école permet de répondre aux besoins des élèves en difficulté (Halsey et al., 2005; Pettit, 2003). Pourtant, selon différents auteurs, la participation des spécialistes au sein de l'équipe peut causer des difficultés de communication, surtout si le rôle de l'individu est considéré en tant qu'expert au sein de l'équipe plutôt qu'en tant que collaborateur (Chalfant et al., 1979; Hayek, 1987; Pugach & Johnson, 1989). Une recommandation faite par ces mêmes auteurs est que le spécialiste soit invité au besoin pour fournir l'information ou les ressources qui ne sont pas disponibles pour les enseignants. Nos données nous permettent de nuancer ces dires, car selon les personnes interrogées, la présence en tout temps d'un spécialiste au niveau de l'équipe a permis aux intervenants, aux parents et aux élèves impliqués de saisir la problématique et de comprendre pourquoi certaines stratégies ont été mises en place. Par exemple, avec son « expertise », l'intervenant des services de la communauté, expert en autisme, a collaboré tout au long du processus de soutien en offrant l'aide nécessaire.

6.1.5 Effets sur le maintien des élèves en classe ordinaire

En répondant aux besoins des élèves en difficulté en classe ordinaire par une équipe de soutien à l'enseignant, les enseignants de notre étude se sentent confiants et appuyés. Ils semblent mieux comprendre le caractère unique de l'élève dans la classe et ainsi, peuvent mieux l'aider. Ils peuvent adapter le programme pour répondre à leurs besoins spécifiques. Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève et à son maintien en classe ; 100% des intervenants de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école s'entendent pour affirmer que les interventions sont reliées à la réussite de l'élève. Nos données viennent appuyer les résultats de l'étude d'Andringa and Keller's (1991) qui démontrent clairement que le modèle des équipes de soutien, lorsqu'utilisé efficacement comme modèle collaboratif, peut assurer le maintien des élèves en difficulté en classe ordinaire (Andringa & Keller, 1991).

Le travail de collaboration permet à tous les membres de l'équipe d'apprendre. Les stratégies offertes par l'équipe des services permettent à l'enseignant de peaufiner ses propres interventions et de les appliquer ensuite dans d'autres situations. Les données de notre étude démontrent que l'expérience et les connaissances des enseignants s'améliorent et que la qualité accrue de leur enseignement permet de mieux répondre aux besoins des élèves.

Les résultats de cette recherche démontrent clairement que l'équipe de soutien à l'enseignant peut être la porte d'entrée des services à l'intérieur du contexte scolaire. Comme le disent Trépanier et Paré (2009), cette équipe permet à l'enseignant d'être appuyé par des intervenants des organismes externes à l'école pour répondre aux besoins de l'élève ciblé. Selon les commentaires des intervenants des écoles, l'intervenant des organismes de la communauté agit comme membre de l'équipe et les pistes d'intervention qu'il apporte sont orientées vers la réussite scolaire de l'élève. La collaboration et le partenariat prennent ainsi une place centrale au niveau des équipes de soutien.

Les écrits recensés démontrent également que l'attitude de l'enseignant face à l'inclusion est déterminante pour son succès (Avramidis et al., 2000; Romano & Chambliss, 2000). Bien que cet élément n'ait pas été évalué dans notre étude, nous faisons le pari qu'en accompagnant l'enseignant et en l'aidant à répondre aux besoins des élèves pour qu'il ne se sente pas seul à solutionner des problèmes, son attitude changera et il travaillera pour que l'élève en difficulté puisse vivre des succès en classe ordinaire.

6.1.6 Défis rencontrés

Les défis de mise en œuvre des équipes de soutien à l'enseignant sont nombreux. Mentionnons en premier lieu, la difficulté de trouver des experts francophones à Toronto ou dans les organismes de la communauté pour répondre aux situations graves comme le syndrome d'alcoolisation fœtal, les difficultés graves de comportement, les victimes d'intimidation, les handicaps intellectuels et autres. Une autre difficulté est liée au contexte linguistique car, la plupart du temps un des parents ne parlait pas français ce qui nécessitait un service d'interprète. Ceci a ralenti le processus, mais aussi a pu diminuer la participation du parent. Plus de 60% des parents rencontrés préfèrent s'exprimer en anglais. On ne retrouve pas la prise en compte de cet élément dans les études sur le sujet.

Comme mentionné auparavant, les intervenants qui proviennent des organismes de la communauté ont été invités à participer à des réunions à l'école. Ils doivent connaître en profondeur ou être très familiers avec le diagnostic ou la difficulté de l'élève. C'est pourtant un choix qui peut avoir teinté certains résultats car l'expert ne fait pas nécessairement le lien entre la difficulté de l'élève et l'école. Nous avons essayé de contrer cette problématique en invitant des conseillers pédagogiques dans l'équipe ; ils devaient faire ce lien pour assurer la compréhension et les interventions nécessaires pour aider l'élève. Ceci a aussi porté fruit puisque les intervenants des organismes de la communauté nous ont dit à plusieurs reprises que c'était la première fois qu'ils assistaient à une réunion de ce genre et que toutes les interventions étaient orientées vers le progrès de l'élève.

Les experts mettent aussi l'accent sur certains traits spécifiques de la difficulté de l'élève et ne semblent pas en avoir une vue d'ensemble. Par exemple, pour un élève autiste dont la compréhension de notions exige le recours à des éléments concrets, l'expert semble dépourvu pour offrir des stratégies qui nécessitent de faire ce lien à une situation abstraite (situation du secondaire). La composition de l'équipe dans ce genre de situation a pu compenser pour ce manque.

Chaque équipe de soutien nécessite une organisation très précise pour assurer la présence de tous ses participants. Les horaires chargés de chacun ne permettent pas nécessairement d'assurer les suivis. Les écoles seraient donc en charge d'assurer les suivis mais est-ce que la spécificité de la difficulté de l'élève serait vraiment ciblée ? Les connaissances parfois limitées du personnel enseignant pour des problématiques spécifiques peuvent avoir teinté les résultats en ne voyant pas de façon globale les besoins de certains élèves.

En outre, la difficulté de certaines personnes à prendre en charge le rôle du coordonnateur, lorsque cette personne ne maîtrisait pas les habiletés de communication et d'entregent nécessaires pour ce rôle malgré la formation offerte, peut aussi avoir teinté les résultats. Les questions posées par le coordonnateur peuvent avoir détourné les intervenants de la priorité principale ; dans cette optique, les intervenants de l'école peuvent dire que l'équipe n'a pas atteint les buts escomptés.

Conclusion

L'explosion du savoir et l'évolution rapide de la technologie ont changé la façon de travailler, d'apprendre et de communiquer. La mouvance des valeurs et des modes de vie a changé la nature des services à offrir aux élèves et à leurs familles pour satisfaire « aux besoins de plus en plus diversifiés, aigus et précoces » (Kline & Rubel, 2006; Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). Ainsi, de nombreux élèves arrivent à l'école avec des problèmes complexes et ceux-ci occasionnent des complications pour le personnel scolaire puisque ces derniers n'ont pas l'expertise ni les connaissances nécessaires pour répondre à leurs besoins. Qu'est-ce qui empêche certains élèves d'apprendre ? Les causes peuvent être nombreuses, et il est difficile de vraiment prédire le succès ou l'échec. Au tournant de ce millénaire, la société a connu des changements majeurs comme l'éclatement des familles, l'augmentation de la pauvreté, la détérioration du tissu social. Les communautés subissent l'impact de ces nombreux changements et une seule cause ne pourrait certes pas expliquer la complexité des problèmes que rencontrent certains élèves.

Différentes interventions et stratégies sont utilisées pour aider les élèves en difficulté, mais les problèmes dépassent souvent le mandat des écoles et les intervenants scolaires se sentent impuissants face à certaines situations d'élèves en difficulté. Le mouvement populaire de l'inclusion vient ajouter aux préoccupations des milieux éducatifs, car la tendance est maintenant d'intégrer les élèves en difficulté en classe ordinaire. Le Canada adhère à la philosophie inclusive, mais peu de politiques et de lignes de conduite viennent appuyer les enseignants dans leur pratique et le fardeau de la mise en œuvre semble reposer sur leurs épaules.

Afin de répondre aux problèmes des élèves et de leurs familles, les yeux se sont tournés vers les services de la communauté en partenariat avec les instances scolaires afin de répondre aux besoins diversifiés de la population. Pourtant, des

difficultés de collaboration et de coordination, ainsi que plusieurs autres facteurs empêchent les deux systèmes de travailler conjointement.

Le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant que nous avons mis en œuvre dans les écoles ontariennes est un modèle dérivé de Chalfant, Pysh et Moultrie. Vers les années 1970, ces équipes ont été formées en vue d'offrir un appui à l'enseignant *enseignant de classe ordinaire* pour éviter les placements d'élèves en éducation spéciale. L'intention est encore la même en 2010. Par ce modèle, nous favorisons l'entrée des services intégrés à l'intérieur du cadre scolaire et les membres travaillent conjointement avec une équipe afin de favoriser le succès scolaire des élèves. Cette recherche évalue la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant dans un contexte d'éducation inclusive.

Notre recherche exploratoire et descriptive a démontré le besoin d'appui, d'accompagnement des intervenants des écoles pour offrir les services aux élèves avec des problèmes complexes. La présence de l'expertise des services intégrés à l'intérieur de l'équipe est essentielle et bénéfique pour tous les élèves qui ont été vus et pour lesquels nous avons fait un plan d'action.

Notre étude permet de démontrer que l'inclusion des élèves en difficulté peut être perçue de manière bénéfique par les intervenants des écoles, les parents et des membres des organismes de la communauté. L'appui et les suivis par une équipe interne ou externe à l'école sont essentiels, car les enseignants bénéficient des services offerts par des experts au niveau des connaissances, du matériel et du support moral pour assurer un cheminement efficace de l'élève. Il semble que la programmation à l'intérieur d'un contexte inclusif doit reposer sur le besoin de tous les élèves, mais en s'assurant de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté.

Afin de profiter au maximum de l'expertise des intervenants des organismes de la communauté, il est nécessaire de travailler en collaboration et de partager les connaissances pour assurer la réussite des interventions. Ce travail de collaboration peut se faire par l'équipe de soutien qui offre un cadre de travail et qui ouvre l'accès à l'école pour les intervenants experts. Les intervenants scolaires bénéficient

grandement de l'expertise, des formations et des connaissances transmises par les intervenants des services intégrés.

La démarche élaborée et le rôle des différents intervenants peuvent servir de guide pour la mise en œuvre d'un modèle de service de soutien à l'intérieur d'un cadre scolaire. En effet, en explorant et en décrivant les effets, nous ouvrons une voie à la collaboration et à l'entraide avec différents organismes de la communauté et favorisons la collaboration entre les organismes de la communauté ; les services peuvent être offerts dans un seul endroit, tous les intervenants y participent et un coordinateur peut organiser toutes les rencontres et assurer les suivis. Les interventions visent la réussite scolaire de l'élève. Bien que notre étude n'ait pas évalué spécifiquement cet aspect, des études ultérieures pourraient y porter une attention particulière.

Notre étude a permis de concrétiser le cadre conceptuel de Trépanier et Paré (2009) dans le milieu scolaire. Nous avons démontré que la mise en œuvre de ce modèle théorique permet la collaboration entre les agents d'éducation et que celle-ci est perçue positivement car selon les données qualitatives et quantitatives recueillies, les élèves en sont les premiers bénéficiaires. L'implication des parents dans ce processus est essentielle pour la réussite de l'élève. Le modèle d'équipe transdisciplinaire semble être le modèle qui s'adapte le mieux aux équipes de soutien.

Nous avons évalué la perception des enseignants quant au processus de la mise en œuvre des équipes de soutien. Les services et les soutiens offerts, les effets, l'adhérence, les améliorations et la formation nécessaire à offrir pour le bon fonctionnement du modèle ont été les différents indicateurs utilisés pour l'évaluation de la mise en œuvre. Les résultats démontrent une mise en œuvre qui peut répondre aux besoins du personnel enseignant et aussi à ceux des élèves qui ont des difficultés. La perception des intervenants scolaires et des intervenants des organismes de la communauté est que les équipes de soutien à l'enseignant ont eu des effets bénéfiques pour les élèves ciblés : l'amélioration de leur cheminement au niveau scolaire, social et affectif, en plus d'offrir aux intervenants une meilleure compréhension des difficultés de ces élèves. Les interventions sont donc reliées aux

besoins spécifiques de l'élève et les résultats ont démontré la pertinence du travail accompli. Il semble que le succès de l'équipe dépend en grande partie de l'intervenant qui met en application les différentes stratégies préconisées par l'équipe. Les experts offrent des stratégies selon les types de difficulté que les élèves peuvent avoir, mais l'implication et la mise en œuvre de ces interventions sont faites par l'enseignant dans un environnement propice aux apprentissages. Les équipes de soutien semblent aussi efficaces pour appuyer et rehausser l'estime de soi des enseignants qui ont des élèves qui présentent des problèmes complexes ; tout au moins, ils ont l'impression ferme qu'ils ne se sentent plus seuls pour répondre aux besoins de leurs élèves en difficulté.

Certaines étapes du processus apportent plus de défis que d'autres, nommons entre autres la formation qui n'a pas été comprise par les intervenants de la même façon dont nous l'avons interprétée. Plusieurs intervenants ont mentionné qu'ils n'avaient pas reçu le matériel nécessaire pour assurer la mise en œuvre des interventions préconisées pour l'élève. Nous avons aussi dû réajuster certaines directives, comme par exemple, les rencontres de suivis à toutes les six semaines comparativement aux deux semaines comme mentionné dans la planification du départ.

Le rôle de coordination semble un rôle essentiel dans notre modèle et ce à différents niveaux. Le premier niveau est celui de la coordination centrale lors d'une demande. La direction des services doit tout d'abord chercher les intervenants des agences de la communauté qui pourraient travailler avec l'équipe pour offrir un service intégré pour l'élève. Cette recherche demande de lire le dossier et voir les agences impliquées et par la suite d'organiser une rencontre avec les différents intervenants et les parents. Le processus est donc amorcé. Pourtant, cette recherche d'intervenants (experts) pose différents problèmes. Le premier étant de trouver des intervenants des organismes de la communauté qui parlent français ; le deuxième problème réside au niveau de l'horaire. Il faut jongler avec l'horaire des différents intervenants de l'école, des parents, des Services et aussi ceux des intervenants de la communauté.

Le deuxième niveau est celui de la coordination des suivis des équipes de soutien, rôle joué par un membre de l'équipe de soutien centrale. Son rôle est l'animation des équipes pour élaborer le plan d'action et assurer l'appui, les suivis avec le personnel de l'école. La perception des intervenants démontre que le rôle de

coordination des équipes de soutien pour assurer un suivi continu est un rôle essentiel au bon déroulement des rencontres.

Le questionnaire pourrait être un outil que les intervenants des équipes de soutien pourraient utiliser dans leurs pratiques car les réponses aux questions pourraient les aider à s'orienter en fonction des différentes difficultés rencontrées par les enseignants à mettre en place les différentes stratégies et à commenter la formation qu'ils reçoivent. Ces réponses deviendraient un guide spécifique à chaque équipe.

Caractéristiques de la mise en œuvre de notre modèle

a) Se base sur un cadre théorique

Cette recherche prend appui sur un cadre théorique soit celui de Trépanier et Paré (2009). Les données de notre recherche convergent avec le cadre théorique et mettent en évidence les éléments-clés de ce cadre. L'équipe de soutien au personnel enseignant est le point central qui rassemble les différents agents de l'éducation et ceux de la communauté pour aider à solutionner des problèmes rencontrés par les élèves dans le contexte de classe ordinaire. Lors des rencontres, cette approche est centrée sur les solutions. Les forces et les intérêts de l'élève sont mis en relief ainsi que ces moments d'exceptions. Cette approche témoigne des valeurs du milieu et est cohérente avec la notion d'inclusion scolaire.

Un coordinateur prend charge de rassembler tous les participants de l'équipe incluant les parents et l'élève s'il y a lieu, et d'organiser les rencontres et assurer les suivis nécessaires. Il est le noyau central de l'équipe. Ces agents d'éducation et des organismes travaillent de pair pour assurer la réussite scolaire de l'élève. Ces éléments-clés ont été discutés en profondeur dans cette étude et nous en avons corroboré leur importance tout au long de notre étude.

b) Profil de l'élève

L'identification du profil de l'élève provient de différentes sources, soit celles des parents, des intervenants qui travaillent avec lui, des intervenants des organismes

communautaires qui le connaissent de façon professionnelle ou personnelle. Ceci nous permet de connaître l'élève dans les différentes sphères de sa vie et ainsi d'identifier des stratégies et des interventions qui lui sont vraiment spécifiques et qui répondent à ses besoins. De plus, l'expertise d'un membre d'organisme communautaire permet d'obtenir une meilleure connaissance des difficultés de l'élève et par conséquent, d'offrir une formation reliée spécifiquement à la difficulté de cet élève. En établissant le profil, des éléments nouveaux peuvent révéler d'autres difficultés non dépistées par les différents intervenants.

c) Rôle de l'animateur (coordonnateur des rencontres)

Le rôle de l'animateur des rencontres de suivi est un rôle clé. Il nécessite une panoplie d'habiletés pour soutirer l'information et pouvoir la condenser afin qu'elle ait du sens et pour la retransmettre en des termes clairs et compréhensibles afin que tous les intervenants puissent la comprendre. L'animateur doit aussi être conscient de la dynamique du groupe et du climat entre tous les participants et donc être en mesure de faire plusieurs tâches à la fois afin de gérer l'équipe et d'arriver à un consensus sur les priorités établies. Ces caractéristiques et habiletés que doit posséder l'animateur nécessitent une expérience et des connaissances des différentes anomalies et diagnostics que peuvent présenter les élèves. Certaines des équipes de soutien ont été moins efficaces, probablement parce que l'animateur n'avait pas les habiletés nécessaires pour animer la rencontre si bien que 'autres intervenants ont pris charge la rencontre et l'ont orienté dans un autre sens.

d) Participation des parents dans une équipe transdisciplinaire

La participation des parents est une condition capitale au succès de cette équipe. Lorsqu'informés, les parents participent et apportent des informations qui sont cruciales pour comprendre l'élève et élaborer un plan qui répond à ses besoins particuliers. Tout au long du processus, les parents participent et rapportent les changements qui s'opèrent dans le milieu familial. Toutefois, le manque de maîtrise de la langue française par les parents occasionne des problèmes de traduction qui peuvent poser un obstacle à leur participation.

e) Participation des membres des organismes communautaires qui font partie de l'équipe centrale

Les intervenants des organismes communautaires qui ont accepté de participer à l'équipe de soutien à l'enseignant, ont déclaré faire partie d'une équipe qui avait comme priorité d'aider l'élève. La participation de ces experts a fourni aux intervenants des écoles et des équipes de soutien une nouvelle perception des problèmes particuliers de l'élève. Ils ont offert la formation, suggéré des stratégies et interventions et ils ont habilité les enseignants ciblés à comprendre l'élève et à répondre à ses besoins. Cependant, certains intervenants des organismes de la communauté ne connaissant pas le milieu scolaire, offraient des suggestions qui ne pouvaient pas être prises en charge par l'école. De plus, les attentes de ces intervenants étaient élevées et par conséquent, ils avaient souvent l'impression que les intervenants scolaires ne faisaient pas la mise en œuvre de leurs suggestions.

f) L'équipe transdisciplinaire

La formation offerte aux intervenants de l'équipe centrale au début du processus a permis, d'une part, la compréhension du rôle et des tâches de chacun des intervenants et, d'autre part le respect de chaque membre de l'équipe. Ceci a favorisé l'entraide et la coopération car devant une question ou une interrogation, ils pouvaient se référer à une personne en particulier. Selon les données des plans d'interventions, les stratégies et les interventions sont orientées vers la réussite de l'élève et c'est dans cette optique que nous avons formé les équipes, mais est-ce vraiment ce qui se passe au niveau de toutes les équipes ? Cet aspect serait à investiguer plus en profondeur.

Considérant le nombre de suivis, il n'a pas toujours été possible pour les membres d'interagir entre eux et par conséquent, pour accélérer le processus, certains intervenants n'allaient pas chercher la consultation et l'expertise requises pour apporter des stratégies spécifiques pour aider les élèves.

g) Le suivi soutenu et l'appui aux intervenants scolaires

En assurant les suivis, les intervenants scolaires se sentent appuyés, ils veulent continuer le travail amorcé et ils savent qui appeler s'ils ont besoin d'aide. Les effets du suivi continu et de l'appui offerts aux intervenants scolaires incitent ces derniers à assurer une mise en œuvre des stratégies et des interventions recommandées pour les élèves par l'équipe de soutien. D'autre part, la mise en œuvre de ces stratégies favorisent le succès scolaire de l'élève, la bonne entente entre les parents et l'école. Pourtant, beaucoup de temps est consacré à ces rencontres et occasionnent du travail supplémentaire pour l'enseignant de classe

h) Évaluation de la mise en œuvre

Comme mentionné à plusieurs reprises, l'évaluation de la mise en œuvre des services intégrés est sans contredit un de ses éléments cruciaux (Adelman & Taylor, 2002; 2006; Calfee et al., 1998; Illback et al., 1997) qui n'est pas sans poser des défis, probablement causés par la complexité et la diversité des éléments à vérifier. Nous pouvons affirmer que le modèle d'équipe de soutien a été mis en œuvre et que les résultats démontrent une satisfaction des enseignants pour chacune des étapes. Ils se sentent appuyés et soutenus dans leur pratique. Ils ont aussi la perception que l'élève a amélioré son rendement ou son comportement. Mais ceci demeure au niveau des perceptions et nous devons continuer la démarche pour voir si effectivement cette perception est réelle. Il faut des outils en mesure d'évaluer le avant et après l'expérimentation. Les éléments sont nombreux à évaluer : le processus de mise en œuvre, l'amélioration du rendement de l'élève, son assiduité, les effets au niveau du comportement et aussi au niveau affectif. Nous devons aussi identifier les facteurs qui causent ces changements. Nous sommes en accord avec les données des différents auteurs que l'évaluation de la mise en œuvre des services intégrés est complexe et elle est multidimensionnelle.

i) Forces et limites de l'étude réalisée

Les forces de cette recherche résident au niveau de l'évaluation mixte. Les résultats des données proviennent de différentes sources (ex. les questionnaires, les

entrevues et les rapports de suivis). C'est ainsi que nous avons réussi à faire une triangulation de données. Une deuxième force de cette étude est que les données ont été analysées en collaboration avec une analyste indépendante de l'étude ce qui offre une vue objective des résultats. Une troisième force de l'étude est que les participants répondaient au questionnaire sous forme anonyme et que cette recherche a obtenu un niveau élevé de réponses au questionnaire écrit soit 70%.

Échantillonnage non probabiliste : L'avantage de l'échantillonnage non probabiliste dans cette étude est que les élèves identifiés pour une équipe de soutien, sont référés par l'école et non pas par la chercheuse. Les équipes ont eu lieu à différents endroits dans différentes écoles avec différents enseignants. Une limite de cet échantillonnage est qu'il n'est pas représentatif de la population.

Nos outils de collecte de données ont porté en grande partie sur des perceptions que nous n'avons pas contre-vérifiées par d'autres outils standardisés ou spécifiques à certaines situations, comme par exemple pour ce qui concerne le progrès de l'élève au niveau scolaire.

Rôles de la chercheuse : La chercheuse de cette étude était l'animatrice de la première rencontre, la direction des Services aux élèves, l'animatrice des entrevues, la formatrice de l'équipe centrale. Ces rôles de supervision peuvent avoir influencé les réponses et les interventions des différentes personnes au sein des équipes et aussi parmi les intervenants des écoles. Pourtant l'expérience des équipes de soutien démontre que si la personne n'a pas un rôle de responsabilité, les recommandations et l'organisation des équipes de soutien n'ont pas les suivis aussi rigoureux. Les coordonnateurs ne semblent pas faire les suivis aussi fréquemment souvent à cause de différentes personnes qui annulent ou qu'ils ne perçoivent pas l'importance du suivi régulier. Ainsi, les fonctions administratives d'un coordonnateur deviennent probablement une condition d'application et d'efficacité de ce modèle de services intégrés. Toutefois, des études à caractère plus « quantitatifs » mesurant l'impact seraient appropriées dans la mesure où différents modèles d'équipe de soutien pourraient être comparés entre eux dans leur fonctionnement.

La clarté des questions sur les questionnaires peut aussi avoir influencé les résultats et ce, malgré la pré-expérimentation.

Prochaines étapes :

La recherche démontre qu'il y a peu d'études qui évaluent la mise en œuvre de modèles de services de la communauté à l'intérieur d'un cadre scolaire. Les différents indicateurs que nous avons utilisés au cours de cette recherche démontrent que le soutien et les services offerts peuvent faire une différence auprès du personnel enseignant. Ils se sentent moins seuls face à un problème qu'éprouve un élève et ils collaborent avec les différents intervenants et les parents pour trouver des solutions pour régler le problème. Il serait donc important qu'une recherche subséquente mette l'accent sur la mise en œuvre de l'action en place.

Un autre indicateur qui n'apparaissait pas dans la recherche mais qui a été apprécié par les intervenants est l'expertise de l'intervenant de la communauté. Les conseils scolaires pourraient utiliser ces indicateurs pour amorcer une réflexion quant aux besoins des enseignants aux prises avec des élèves en difficulté et offrir des services pour aider à la fois son personnel et les élèves.

Une autre composante intéressante à investiguer davantage serait d'identifier les stratégies ou les interventions ou les personnes qui apportent un changement, une amélioration ou le succès de l'élève lors de la mise en œuvre du plan d'action. Le succès scolaire de l'élève peut-il être influencé ? Jusqu'à quel point pourrait-il l'être par l'attention reçue de l'enseignant ou les interventions spécifiques utilisées suite à la formation que l'enseignant a reçue ?

Il serait aussi intéressant de voir si les équipes de soutien ont un impact sur les différentes classifications des difficultés des élèves. Notre recherche démontre que oui, mais de façon plus spécifique quelles sont les effets véritables pour chacun des problèmes rencontrés par les différentes équipes de soutien ?

Enfin, il faut voir les effets à long terme d'une équipe de soutien à l'enseignant pour les élèves, les parents et les enseignants. Quels seraient les effets à long terme d'une équipe de soutien à l'enseignant pour un Conseil scolaire qui privilégie l'éducation inclusive et qui est intéressé à la mise en œuvre d'un modèle de service qui tient compte de la formation des enseignants (autant individuelle qu'à un groupe à l'intérieur de l'école), de la réussite des élèves en difficulté, mais aussi du partenariat et de la collaboration avec les membres des organismes de la communauté ?

D'autres pistes que des recherches futures pourraient investiguer, pourraient porter sur les facteurs qui contribuent à l'amélioration de l'élève en fonction du processus d'équipes de soutien mis en place. Parmi ces facteurs on pourrait retrouver : a) l'attention plus spécifique de l'enseignant à travailler avec l'élève ; b) les stratégies spécifiques utilisées par l'enseignant, c) l'identification du problème de l'élève lors de la rencontre initiale, d) l'équipe de collaboration, e) la présence de l'expert (qui vient de l'extérieur de l'école), f) la formation offerte aux intervenants scolaires.

Dans notre étude, nous retrouvons des élèves avec des difficultés différentes. Des études ultérieures pourraient investiguer les effets des équipes de soutien sur un groupe particulier d'élèves ?

Dans notre étude, les intervenants scolaires ont apprécié le rôle particulier de « l'expert » provenant d'un organisme de la communauté. Une autre piste de recherche pourrait porter sur les apports spécifiques de ces intervenants dans les équipes de soutien à l'enseignant.

Pour pouvoir être scolarisés en classe ordinaire, les élèves en difficulté ont besoin de services et d'un appui soutenu certes, mais leur enseignant également. Cette étude démontre que le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant peut représenter cet appui parce qu'il sert également de lien avec les services de la communauté, les services sociaux ou ceux du domaine qui sont nécessaires pour certains élèves. Le modèle d'équipe de soutien que nous proposons se traduit par un travail de collaboration et de concertation, d'information, de formation, d'accompagnement et de communication. En d'autres mots, l'équipe de soutien à l'enseignant rassemble et invite les intervenants scolaires, les parents ou les tuteurs de l'élève, l'élève en difficulté ainsi que les intervenants de la communauté à collaborer et à se concerter pour trouver des solutions vont favoriser l'apprentissage et la réussite scolaire et éducative de l'élève en difficulté. De cette façon, l'accessibilité à certains services se trouve facilitée. De plus, l'application du modèle d'équipe de soutien à l'enseignant répond à l'objectif d'inclusion scolaire des élèves en difficulté tout en permettant aux enseignants de ne pas se sentir seuls ni d'être effectivement seuls à assumer ce mandat.

Références

- Adelman, H. , & Taylor, L. (1996). School Linked Services and Beyond. *Addressing Barriers to Learning*, 1(2).
- Adelman, H. , & Taylor, L. (2000). Moving Prevention From the Fringes Into the Fabric of School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 11(1), 7-36.
- Adelman, H., & Taylor, L. (2002). *New Directions for School & Community Initiatives to Address Barriers to Learning: Two Examples of Concept Papers to Inform and Guide Policy Makers*. Los Angeles: Mental health in Schools Center.
- Adelman, H., & Taylor, L. (2006). *The Implementation Guide to Student Learning Supports in the Classroom and Schoolwide*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Aksamit, D. L. , & Rankin, J.L. (1993). Problem-Solving Teams as a Prereferral Process. *Special Services in the Schools*, 7(1), 1-25.
- Allen, S.J., & Graden, J.L. (2002). Best Practices in Collaborative Problem Solving for Intervention Design *Best practice in School Psychology* (4 ed., pp. 565-582).
- Altrichter, H. , Posch, P. , & Etsomekh, B. (1996). *Les professeurs étudient leur travail ; Une introduction aux méthodes de recherche active*. Londres: Routledge.
- Altshuler, S. (2003). From barriers to successful collaboration: Public school and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52-63.
- Andringa, J. W., & Keller, A. R. (1991). Prereferral helps ensure that only students with exceptionalities are referred for case study evaluation. *ED 333701*.
- Atkinson, M. , Wilkin, A. , Stott, A. , Doherty, P. , & Kinder, Kay (2002). *Multi-agency Working: a Detailed Study*. Slough: NFER.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Children with Special Education Needs in the Ordinary School in one local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2).
- Bahr, M. W., Fuchs, D. , & Fuchs, L.S. (1990). Mainstream Assistance Teams: A scientific basis for the art of consultation. *Exceptional Children*, 57(2), 128-139.

- Baker, E. T, Wang, M. C., & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.
- Barbour, B.C. , & Schwanz, K.A. (2004). The Winds of Change: A Problem Solving Model in Horry County (CQ). *NASP Toolkit: Assessment Alternatives Under IDEA 2004*.
- Barnes, E.H. (1998). *Linking Integrated Services with Schools: A Case Study*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Bateman, D., & Bateman, F.C. (2002). What does a Principal Need to Know about Inclusion ? *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*.
- Beauregard, F., & Trépanier, N. (2010). *Le concept d'intégration scolaire: mais où donc se situe l'inclusion? In N.S. Trépanier & M. Paré (Eds) Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire (p. 31-56)*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S (2003). *Perceptions des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire*. Paper presented at the 28e congrès de AQETA, Montréal.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire Attitudes des enseignantes du primaire *Transformation des pratiques éducatives La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergan, J. R. , & Kratochwill, T. R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York Plenum.
- Blank, M., & Berg, A. (2006). *All Together Now: Sharing Responsibility for the Whole Child*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Blank, M., & Harkavy, I. (2003). A Vision for Learning beyond Testing and Choice. *Reclaiming Children and Youth., Vol. 11*.
- Blank, M., Melaville, A., & Shah, B. (2003). *Making the difference : Research and Practice in Community Schools*. Washington: Coalition for Community Schools.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Breaking down the barriers: the Index for Inclusion. *Education Journal* (2008-2010 CSIE).
- Brinker, R.P. , & Thorpe, M.E. (1984). Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. *Exceptional Children*, 51(2), 168-175.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2005). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York:: Guilford Press.

- Brown, K., & White, K. (2006). *Exploring the evidence base for Integrated Children's Services*.
- Browne, G. (2002). *Why Integration?* Hamilton, Ontario: McMaster University.
- Bunch, G., Doré, R. , Doré, L., Finnegan, K., & Humphries, C. (2005). *Projet Mots-clés - Pour y voir clair: mots clés utilisés dans les services éducatifs pour Canadiens et Canadiennes ayant des incapacités*. Toronto, Ontario: Centre Marsha Forest.
- Bunch, G., & Finnegan, K. (2008). Choosing the Status Quo in Canada's Most Populous Province.
- Bunch, G., Lupart, J.L., & Brown, M. (1997). Resistance and Acceptance: Educator Attitudes to Inclusion of Students with Disabilities. (Article non publié).
- Bunch, G., & Persaud, N. (2003). *Not Enough - Canadian Research into Inclusive Education - Final Report*. Toronto: The Roeher Institute
- Bunch, G., & Valeo, A. (2009). *Inclusive Education : Emergent Solutions*. Toronto: Inclusion Press.
- Burns, M.K., & Symington, T. (2002). A Meta-Analysis of Prereferral Intervention Teams: Student and Systemic Outcomes. *Journal of School Psychology, 40*(5), 437-447.
- Burstein, N., Cabello, B., Sears, S., Spagna, M., & Wilcoxon, A. (2004). Moving toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education, 25*(2), 104-116.
- Burt, M.R. , Resnik, G. , & Novick, E.R. (1998). *Building Supportive Communities for At-Risk Adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Buysse, V., & Bailay, D. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education, 26*, 434-461.
- Calfee, C., Wittwer, F., & Meredith, M. (1998). *Why build a full-service school?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers. .
- Carlberg, C. , & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. *Journal of Special Education, 14*(3), 295-309.
- Carlson, C. , Paavola, J , & Talley, R (1995). Historical, Current and Future Models of Schools as Health Care Delivery Settings. *School Psychology Quarterly, Vol. 10*(3).
- Carter, J., & Sugai, George (1989). Survey on prereferral practices: Responses from state departments of education. *Exceptional Children, 55*, 298-302.

- Catlett, S. M. , & Osher, T. W. (1994). What is inclusion, anyway? An analysis of organizational position statements. . *Eric Document Reproduction Service No. ED369234*. .
- Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students (1992). Integrated Services to remove barriers. *Johns Hopkins University, CDC*, , p.11.
- Centrale des syndicats du Québec (2006). *Des propositions pour réformer la réforme*. Montréal: Centrale des syndicats du Québec.
- Centre for Educational Research and Innovation (Ed.). (1995). *Our Children at Risk*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development
- Chalfant, J.C, & Pysh, M.V (1989). Teacher Assistance Team: Five descriptive studies on 96 teams. *Remedial and Special Education, 10*(6).
- Chalfant, J.C, Pysh, M.V, & Moultrie, R (1979). Teacher Assistance Team: A model for within-building problem solving. *Learning Disabilities Quarterly, 2*, 85-96.
- Chalfant, J.C, & Van Dusen Pysh, M. (1989). Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams. *Remedial and Special Education, 92*(6), 355-356.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*(84-104).
- Christenson, S. L. , & Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. . New York Guilford Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1986). *Méthodes de recherches dans l'éducation* Londres: Barre de Croom.
- Cole, D. A., & Meyers, L. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education, 25*(340-351).
- Comité permanent des affaires sociales des sciences et de la technologie (2004). *Santé mentale, maladie mentale et toxicomanie: Aperçu des politiques et des programmes au Canada*. Ottawa, Ontario: Sénat du Canada.
- Commission de l'éducation en langue anglaise (2006). *Adaptation scolaire : Inclusion et intégration en classe*.
- Cooper, P. (1999). Demographic and Social Backdrop: How Changes in Society Support the Need for a Service Integration Perspective to Service Delivery in

Schools and Communities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 10 (3).

- COPEX, Rapport du Comité Provincial de l'enfance en difficulté (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. .
- Costas, Lauren, Rosenfield, Sylvia, & Gravois, Todd (2001). *School Professionals' Perceptions of the Instructional Consultation Team: A Qualitative Analysis*.
- Crawford, C. (2003). *Seminar on Teacher Preparation for Inclusive Education*. Alberta: University of Calgary.
- Crawford, C. (2005). *Inclusive Education in Canada – Key Issues and Directions for the Future*: Canadian Association for Community Living's National.
- Crockett, J.B. , & Kauffman, J.M. (1999). *The Least Restrictive Environment: Its Origins and Interpretations in Special Education*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Croll, P., & Moses, D. (2003). Special educational needs across two decades: Survey evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 29(5), 731-747.
- Crowson, Robert L. , & Gardner, Sidney L. (2002). School-Linked Services - Types of Services and Organizational Forms, Outcomes Retrieved 15 janvier 2007, <http://education.stateuniversity.com/pages/2398/School-Linked-Services.htm>,
- CSAT : Center for Substance Abuse Treatment (1999). *Process Evaluation: An Overview and Selected Bibliographies*.
- Deno, S.L. (1989). *Curriculum-based measurement and special education services: A fundamental and direct relationship*. In M. R. Shinn (Ed), *Curriculum-based measurement: Assessing special children*. New York: Guilford Press.
- Deno, S.L. (2005). *Problem-solving assessment*. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for Intervention: A problem-solving approach* New York: Guilford.
- Denzin, N. (1978). *Méthodes sociologiques : Un Sourcebook*. New York: Colline de McGraw.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*: CQRS/MEQ.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2002). Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille : que savons-nous ? *Santé mentale au Québec*, Vol. XXVII(2), 136-153.

- DeVellis, R. F (1991). *Biostatistics : A Foundatin for Analysis in the Health Sciences*. New York: John Wiley and Sons.
- Dryfoos, J. (1994). *Full-service schools: A revolution in health and social services for children, youth, and families*. . San Francisco Jossey-Bass Publishers.
- Dryfoos, J. (1994). Medical clinics in junior high school: changing the model to meet demands. *J Adolesc Health, 15(7)*, 549-557.
- Dryfoos, J., & Maguire, S. (2002). *Inside full-service community schools*. . Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dryfoos, J.G. (1998). *Safe passage : making it through adolescence in a risky society*. New York: Oxford University Press.
- Dryfoos, Joy G., & Maguire, Sue (2002). *Inside full-service community schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Dusenbury, L. , Brannigan, R., Falco, M. , & Hansen, W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18(2)*, 237-256.
- Education Commission of the States (2010). *Equipping Education Leaders, Advancing Ideas*.
- Eidle, K.A., Truscott, S.D., Meyers, J., & Boyd, T. (1998). The role of prereferral intervention teams in early intervention and prevention of mental health problems. *School Psychology Review, 27*, 204-216.
- Emanuelsson, I. (1997). *Integration and Segregation: Inclusion and Exclusion*.
- Epstein, T., & Elias, M. (1996). *To Reach for the Stars: How Social/affective Education Can Foster Truly Inclusive Environments*. *Phi Delta Kappan, 78*.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2008). *Handbook of Research in School Consultation*. New York: Taylor & Francis Group LLC. .
- Evans, P., Hurrell, P. , Lewis, M. , & Volpe, Richard (1998). *Co-ordinating Services for Children and Youth at Risk*. Paris: Center for Educational Research and Innovation, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). *Réformer... la réforme scolaire!* Montréal: Fédération des syndicats de l'enseignement
- Fixsen, D.L. , Naoom, S.F. , Blase, K.A. , Friedman, R.M. , & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: National Implementation Research Network.
- Fleming, R. , & Lubin, S. (1998). *Critical Issue: Addressing Confidentiality Concerns in School-Linked Integrated Service Efforts*. Washington, DC: Center for

School and Community Development at North Central Regional Educational Laboratory.

- Flugum, K., & Reschley, D. (1994). Prereferral interventions: quality indices and outcomes. *Journal of School Psychology, 32*, 1-4.
- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Québec: Décarie Éditeur Inc.
- Fortin, M.F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Frattura, E.M., & Capper, C.A. (2007). New Teacher Teams to Support Integrated Comprehensive Services. *Teaching Exceptional Children, 39*(4), 16-21.
- Fryxell, D. , & Kennedy, C.H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*(4), 259-269.
- Fuchs, D. (1991). Toward a Responsible Reintegration of Behaviorally Disordered Students. *Behavioral Disorders, 16*(2), 133-147.
- Fuchs, D. (1996). Bridging the Research-to-Practice Gap with Mainstream Assistance Teams: A Cautionary Tale. *School Psychology Quarterly, 11*(3), 244-266.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L. , & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disability Construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157-171.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Gilman, S., Reeder, P., & et al. (1990). Prereferral Intervention Through Teacher Consultation: Mainstream Assistance Teams. *Academic Therapy, 25*(3), 263-276.
- Fullan, M, & Stiegelbauer, S (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Giangreco, M.F., & Putman, J.W. (1991). Supporting the Education of Students with Severe Disabilities in Regular Education Environments In L. B. C.Peck (Ed.), *Critical issues int the lives of people with severe disabilities* (pp. 245-270). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. .
- Glover, Todd, & Vaugh, Sharon (2010). *The Promise of Response to Intervention: Evaluating Current Science and Practice*: The Guilford Press.
- Graden, J.L. (1989). Redefining "prereferral" intervention as intervention assistance: Collaboration between general and special education. *Exceptional Children, 56*, 227-231.

- Graden, J.L., Casey, A., & Bonstrom, O. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part II. The Data. *Exceptional Children*, 51, 487-496.
- Gravois, Todd, & Rosenberg, Michael S. (2006). Impact of instructional consultation teams on the disproportionate referral and placement of minority students in special education. *Remedial and Special Education*, 27(1), 43-52.
- Gray, A. (2002). *Integrated Service Delivery and Regional Co-ordination: A Literature Review*. Government.
- Greenberg, M. (2004). Current and Future Challenges in School-Based Prevention: The Researcher Perspective. *Prevention Science*, 5(1).
- Greenberg, M., Domitrovich, C.E., Graczyk, P.A., & Zins, J.E. (2005). *The Study of Implementation in School-Based Preventive Intervention: Theory, Research, and Practice*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Greenberg, M.T. (2004). Current And Future Challenges in School-Based Prevention: The Researcher Perspective. *Prevention Science*, 5(1).
- Gresham, F. M. (1989). Assessment of treatment integrity in school consultation and referral intervention. *School Psychology Review*, 18, 37-50.
- Gresham, F., & Noell, G. (1993). Documenting the Effectiveness of Consultation Outcomes. In J. E. Zins, T. R. Kratochwill & S. N. Elliott (Eds.), *Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* (pp. 434): (1993).
- Gutkin, T. B., & Curtis, C. R. (1990). *School-based consultation: Theory, techniques, and research*, In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds), *the handbook of school psychology* New York Wiley.
- Halsey, K. , Gulliver, C., Johnson, A. , Martin, K., & Kinder, K. (2005). *Evaluation of Behaviour and Education Support Teams*: National Foundation for Educational Research.
- Hamalian, A. (2008). *The role of goverment in the development and the implementation of policies on inclusive education*. Paper presented at the Inclusive Education : The Way or the Future, International Conference Centre, Geneva.
- Hammond, A., & Warner, C. (1996). Physical Educators and Speech-Language Pathologists: A Good Match for Collaborative Consultation. *Physical Educator*, 53(4), 181-189.
- Hansen, J, Leyden, G, Bunch, G. , & Pearpoint, J. (2006). *Each Belongs: The remarkable story of the first school system to move to inclusion*. Toronto: Inclusion Press.

- Hayek, R. (1987). The teacher assistance team: A pre-referral support system. *Focus on Exceptional Children*, 20(1), 1-7.
- Henerson, M.E. , Morris, L.L. , & Fitz-Gibbon, C.T. (1990). *How to Measure Attitudes*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hick, P., Kershner, R., & Farrell, P. (2008). *Psychology for Inclusive Education - New directions in theory and practice*. London and New York: Routledge.
- Hines, R.A. (2001). Inclusion in Middle Schools. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. .*
- Hollaway, S. (1996). *Special Education Directors' Conference Paper* presented at the Special Education Directors' Conference in Anchorage, AK.
- Hundert, J., Mahony, B., & Mundy, F. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive pre-schools in southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1 -Special Issue: Inclusion in Early Childhood Settings), 49-65.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Bedkstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special education *Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 200-214.
- Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement in integrated versus segregated school sites. *Journal for the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11(2), 125-130.
- Illback, R.J., Kalafat, J., & Sanders, D. (1997). Evaluating Integrated Service Programs. In R.J. Illback, C.T. Cobb & H. M. Joseph Jr. (Eds). *Integrated Services for Children and Families. Opportunities for Psychological Practice* (pp. p.323-346). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kalafat, J. (1996). Planning and Evaluating Integrated School-Based Services. In R.J. Illback, C.M. Nelson (Eds) *Emerging School-Based Approaches for Children with Emotional and Behavioral Problems. Research and Practice in Service Integration* (pp. 209-224). Binghamton, NY: The Haworth Press.
- Kampwirth, T.J. (2003). *Collaborative Consultation in the Schools* (2 ed.).
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Édition du SRP.
- Kavale, K. (2000). Inclusion: Rhetoric and Reality Surrounding the Integration of Students with Disabilities. *The Iowa Academy of Education*.

- Kelly, L.E. (1994). Preplanning for Successful Inclusive Schooling. *The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 65.
- Kennedy, C.H. , Shulka, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. . *Exceptional Children*, 64(1), 31-48.
- Kinder, K. , Lord, P., & Wilkin, A. (2008). *Implementing intergrated children's services. Part 1 : Managers' Views on Early Impact*. Slough: NFER.
- Kline, F., & Rubel, L. (2006). Teacher-Physician Collaboration: What we Know. *LDW Learning Disabilities Worldwide Inc*
- Kovaleski, J., Kickling, E., Morrow, H., & Swank, P. (1999). High vers low implementation of instructional support teams: A case for maintaining program fidelity *Remedial and Special Education*, 27(1), 16-25.
- Kovaleski, J., Tucker, J., & Duffy, D. (1995). School reform through instructional support: The Pennsylvania initiative. Part 1. *Communiqué*, 23(14-17).
- Kovaleski, J., Tucker, J., & Steven, L. (1996). Bridging special and regular education: The Pennsylvania Initiative. *Remedial and Special Education*, 20(3), 170-183.
- Kovaleski, J.F. (2002). Best Practices in Operating Pre-Referral Intervention Teams *Best Practice in School Psychology* (4 ed., pp. 645-655).
- Kratochwill, T. , Elliott, S. , & Rotto, P. (1995). Best practice in school-based behavioral consultation *Best practices in school psychology III* (pp. 519-535). Bethesda, MD.: Nasp.
- Kruger, L.J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *Journal of Educational Research*, 90(164-168).
- Kruger, L.J., Struzziero, J., Watts, R., & Vacca, D. (1995). The Relationship Between Organizational Support and Satisfaction With Teacher Assistance Teams. *Remedial and Special Education Vol 16(4) Jul 1995*, 203-211.
- Kuhns, D.E, & Chapman, P.E. (2005-2006). How Does Shared Decision Making Impact Inclusion. *NATIONAL FORUM OF SPECIAL EDUCATION JOURNAL - ELECTRONIC*, 17(1E), 1-17.
- Kuzbik, D. (2004). *Found Voices: Understanding the Community Lives of Families At-Risk*.
- Lamoureux, A., Archambault, J.P., Berthiaume, F., & Fréchette, N. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines : méthodologies*. Québec: Éditions Études Vivantes.

- Larson, C., Gomby, D., Shiono, P., Lewit, E., & Bergman, R. (1992). The future of Children: School-linked Services. *Analysis* 2(1), 6-18.
- Laycock, V.K. (1991). Alternative Structures for Collaboration in the Delivery of Special Services. *Preventing School Failure*, 35(4), 15-18.
- Leblanc, M., & Vienneau, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec: Guérin.
- Léon, A., Cambon, J., Lumbroso, M., & Winnykamen, F. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Leonardi, R. (2001). The Inclusion of Children with Disabilities into General Education Programs: An Ethical Analysis.
- Levin, B. (2004). Poverty and Inner-City Education. *Projet de recherche sur les politiques*, Vol 7(Number 2).
- Children and Youth in Canada: Recent Demographic Changes*, (2006).
- Liu, M. (1992). Présentation de la recherche-action: définition, déroulement et résultats. *Revue internationale de systémique*, 6(4), 293-311.
- Lupart, J. (2005). *Excellence and inclusion: Can Canadian Schools Achieve Both ?* Paper presented at the Building Inclusion Schools - A Search for Solutions, Ottawa.
- Lupart, J.L. (2000). *Students with Exceptional Learning Needs: At-Risk, Utmost*. Paper presented at the Children and Yourth at Risk, Ottawa.
- MacKay, W. (2006). *Relier le soin et les défis: utiliser notre potentiel humain. L'inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau Brunswick*. Halifax: AWM Legal Consulting.
- Maloney, S., & Topping, K.T. (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
- Mamlin, N., & Harris, K.R. (1998). Elementary Teachers' Referral to Special Education in Light of Inclusion and Prereferral: "Every Child is Here to Learn . . . but Some of These Children Are in Real Trouble". *Journal of Educational Psychology*, 90.
- Mani, M.N.G. (2003). The Educator. *Inclusive Education in India - Policies and Practices*

- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild difficulties effective ? A comparative review of model programs. *Journal of Special Education, 31*(155-180).
- Mawhinney, H.B. (1995). *The Politics of Linking Schools and Social Services - Discovering Shared Values: Ecological Models to Support Interagency Collaboration*. Washington: Falmer Press.
- Melaville, A., & Blank, M. (1993). *Together we can: A guide for crafting a profamily system of education and human services*.
- Meyers, B. , Valentino, C., Meyers, J. , Boretti, M., & Brent, D. (1996). Implementing prereferral intervention teams as an approach to school-based consultation in an urban school district. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 7*(2), 119-149.
- Meyers, J. , Truscott, S.D., Meyers, A.B., Varjas, K. , & Smith Collins, A. (2008). *Qualitative and Mixed-Methods Designs in Consultation Research in Handbook of Research in School Consultation*. New York Taylor & Francis Group.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Comité consultatif de l'enfance en difficulté*. Toronto: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Éducation de l'enfance en difficulté*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2005). *L'école communautaire: un carrefour pour la réussite et le développement de la communauté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moats, L.C. (2004). *Science, language, and imagination in the professional development of reading teachers*. In P. M. V. Chhabra (Ed.) *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Brookes.
- Moore, J. (2005). *Collaborations of Schools and Social Service Agencies*. Greensboro, NC: National Center for Homeless Education
- Moore, K. J., Fifield, M. B., Spira, D. A., & Scarlato, M. (1989). Child study team decision making in special education: Improving the process. *Remedial and Special Education, 10*(50-58).

- National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention (2007). *Summary of Implementation Research: A Synthesis of the Literature*.
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (1995). Planning for Inclusion. *NICHCY News Digest*, 5.
- Natriello, G., McDill, E.L. , & Pallas, A.M. (1990). *Schooling Disadvantaged Children: Racing Against Catastrophe*. New York: Teachers College Press.
- New Brunswick Association for Community Living (2007). *Brief on Systemic Barriers to Implementing Inclusive Education in New Brunswick*.
- Noblit, G. (1999). *Mapping Current Practice: Case Studies of Service Delivery in A. Adkins, C. Awsumb, G. Noblit, & P. Richards (Eds.), Working Together? Grounded perspectives on interagency collaboration*. . Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2006). *Extended Services in Schools and Children's Centres*: Ofsted.
- Organisation de coopération et de développement économique (2002). *Quel avenir pour nos écoles? : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, France: UNESCO.
- Paavola, J.C. (1995). Health Services in the Schools: Building Interdisciplinary Partnerships. .
- Paige, L.Z. (1998). The Role of School Psychologists in Inclusive Education : Professional Growth for School Psychologist: Inclusive Education (Publication no. www.naspweb.org/information/misc/inclusion). from NASP:
- Papalia-Berardi, A., & Hall, T.E. (2007). Teacher Assistance Team Social Validity: A Perspective from General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, 30(2), 89-110.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans une école inclusive *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 99-116). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Persaud, N., & Bunch, G. (2009). *Through the Looking Glass: Toward Inclusive Education in Western Canada p.118-130 in Inclusive Education : Emergent Solutions*. Toronto: Inclusion Press.
- Peters, S.J. (2003). Inclusive Education for All by Including those with Disabilities and Special Education Needs.

- Pettit, B. (2003). *Effective Joint Working between Child and Adolescent Mental Health Services (CAMHS) and Schools*: : Mental Health Foundations.
- Pricewaterhousecoopers (2001a). *Teacher Workload Study. Final Report*. London: PricewaterhouseCoopers.
- Pugach, M., & Johnson, L. J. (1989). Prereferral Interventions: Progress, Problems, and Challenges. *Exceptional Children*, 56, 217-226.
- Quivy, R., & Van Compenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Riddle, S., & Tett, L. (2001). *Education, Social Justice, and Inter-Agency Working: Joined Up or Fractured Policy*. New York: Routledge.
- Rizzo, T.L., & Lavay, B. (2000). Inclusion: Why the Confusion? *The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 71, 32-36.
- Robinson, R., Halloran, D., & Moore, T. (2008). *Evaluation of Victorian Children's Centres*.
- Rock, Marcia L., & Zigmond, Naomi (2001). Intervention Assistance: Is It Substance or Symbolism? *Preventing School Failure*, 45(4), 153-161.
- Roehrer Institute (2003). *Seminar on Teacher Preparation for Inclusive Education*. Calgary, Alberta: University of Calgary.
- Roehrer Institute, & Living, Canadian Association for Community (2003). *Proceedings of Meeting on Inclusive Education - Atlantic Region*. Amherst, Nova Scotia.
- Romano, K., & Chambliss, C. (2000). K-12 Teachers' and Administrators' Attitudes toward Inclusive Educational Practices. *ERIC ED.443 215*.
- Rosenfield, S. (2002). Best Practices in Instructional Consultation *Best Practice in School Psychology* (4 ed., pp. 609-623).
- Rosenfield, S., & Gravois, T. (1996). *Instructional Consultation Teams: Collaborating for changes*. New York: Guilford.
- Ross, R. P (1995). *Best practices in implementing intervention assistance programs*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* Washington, DC: : National Association of School Psychologists.
- Rudd, F. (2002). Grasping the Promise of Inclusion.
- Safran, S.P., & Safran, J.S. (1996). Intervention assistance programs and prereferral teams: Directions for the twenty-first century. *Remedial and Special Education Vol 17(6) Nov 1996*, 363-369.

- Salend, S., & Duhaney, G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126.
- Sanders, M.G. (2003). Community involvement in schools: From concept to practice. *Education and Urban Society, 35*(2), 161-180.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *L'entrevue semi-dirigée, dans M.F. Fortin (Ed)., Fondements et processus de recherche*. Montréal: Chenelière.
- Schorr, L.B. (1997). *Common purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*. New York: Doubleday.
- Schulte, A.C., & Osborne, S. S. (2003). When assumptive worlds collide: A review of definitions of collaboration in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 14*, 109-139.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Perceptions of Mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Reading Teacher, 49*(1), 66-68.
- Semmel, M.I., Abernathy, T.V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher Perception of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children, 58*(1), 9-24.
- Services for Children Unit, Scottish Executive (2005). *A Common Approach to Inspecting Services for Children and Young People*.
- Shea Stump, C. (2001). Including the Majority of Students - Educating Children with Mild to Moderate Disabilities. *The Special Edge, 14*(Spring 2001).
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L. , & Burt, J. D. (2008). *Conjoint Behavioral Consultation : What do we know and what do we need to know ? in W. P. Erchul & S. M. Sheridan Handbook of Research in School Consultation* New York: Taylor & Francis Group.
- Shinn, M.R. (1998). *Advanced Applications of Curriculum-Based Measurement* New York: Guilford Publications.
- Shinn, M.R., & Hubbard, D. D. (1992). Curriculum-based measurement and problem-solving assessment. Basic procedures and outcomes. *Focus on Exceptional Children, 24*(1-20).
- Sindelar, P.T., Griffin, C.C., Smith, S.W., & Watanabe, A.K. (1992). Prereferral intervention: Encouraging notes on preliminary findings. *Elementary School Journal, 92*(3), 245-259.
- Slee, R. (2000). *Talking Back to Power. the Politics of Educational Exclusion*. Paper presented at the International Special Education - Congress 2000 - Including the Excluded, University of Manchester.

- Slonski-Fowler, K. E. , & Truscott, S.D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 1-39.
- Smelter, R.W. , Rasch, B.W. , & Yudewitz, G.J. (1994). Thinking of Inclusion for All Special Needs Students: Better Think Again. *Phi Delta Kappan*, 76.
- Smith, M. K. (2000-2004). Full-service schooling : the encyclopaedia of informal education <http://www.infed.org/schoolin/f-serv.htm>. Retrieved in October 2008.
- Smith, M.K., & Smith, K.E. (2000). "I Believe in Inclusion, but ...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14.
- The Learning Partnership (2004). *Students at Risk: A Complex Problem, With No Easy Solutions*. Toronto, Ontario.
- Tilly III, W., & Flugum, K. (1995). *Best practices in ensuring quality interventions*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. .
- Tilly III, W.D. (2002). Best practices in school psychology as a problem solving enterprise. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV The National Association of School Psychologists.*, 21-36.
- Tracy, J. J. (1997). *An examination of the effectiveness of the prereferral instructional support teams in elementary schools in northwestern Pennsylvania*. State University of New York, Buffalo.
- Trépanier, N. (2004). Des services intégrés dans les écoles du Québec pour les élèves en difficulté. *Education Canada*, Winter 2004(1).
- Trépanier, N., & Paré, M. (2009). Des conditions de réussite au développement de l'école communautaire en sol québécois In N. Rousseau (Ed.), *La quête d'un premier diplôme d'études secondaires: enjeux et défis associés à la qualification*. Québec: Presses de l'Université du Québec, collection Education Recherche.
- Trepanier, N., Paré, M., Petrakos, H., & Drouin, C. (2008). A Proposal for Involving Teachers in School Integrated Services in the Province of Quebec. *The School Community Journal* 18(1), 105-119.
- Truscott, S.D., Cohen, C.E., Sams, D.P., Sanborn, K.J., & Frank, A.J. (2005). The Current State(s) of Prereferral Intervention Teams: A Report from Two National Surveys. *Remedial and Special Education Vol 26(3) May-Jun 2005*, 130-140.

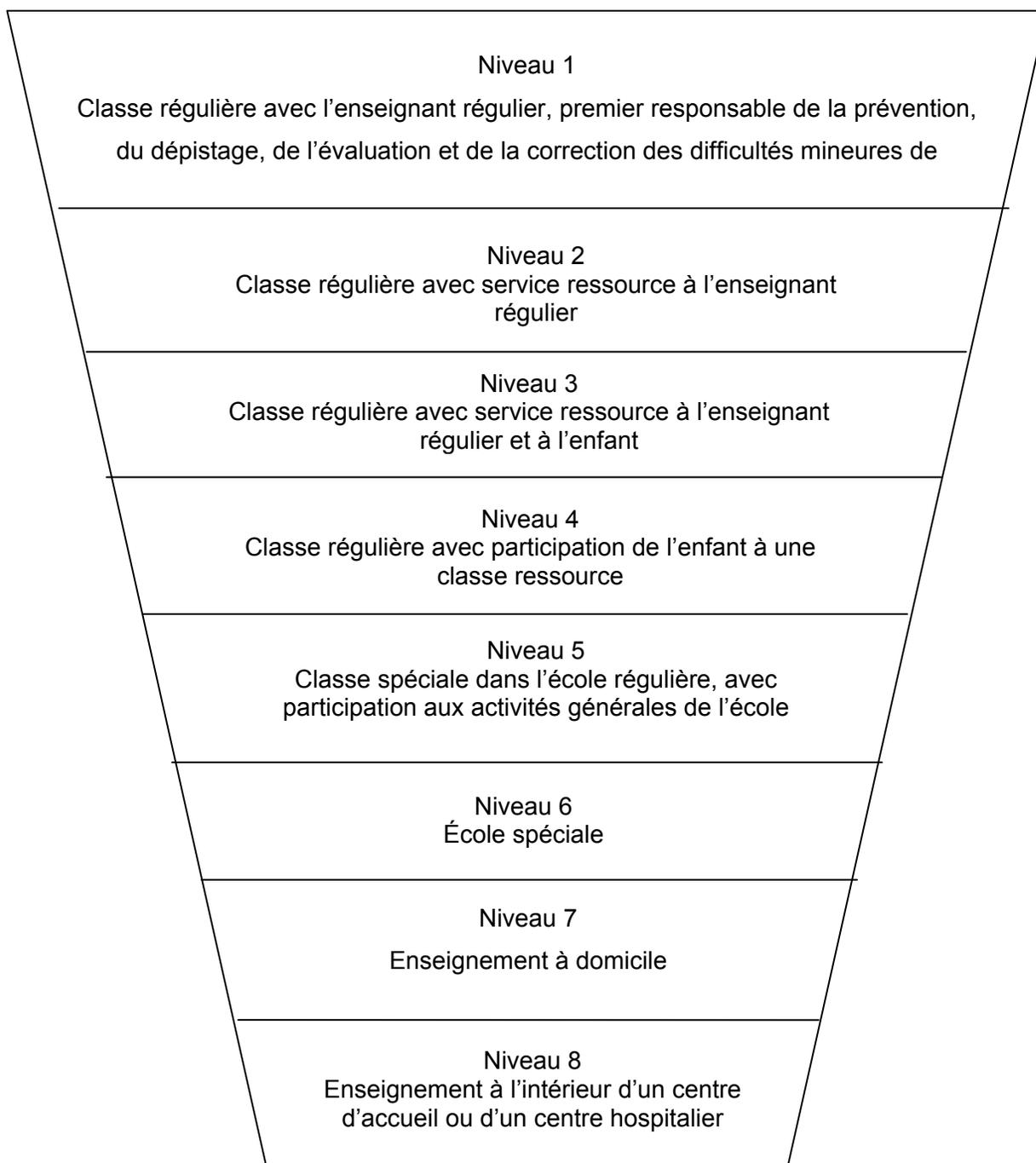
- Truscott, S.D., Cosgrove, G. , Meyers, J., & Eidle-Barkman, K. A. (2000). The acceptability of organizational consultation with prereferral intervention teams. *School Psychology Quarterly, 15*(172-206).
- Turnbull, A. , & Turnbull, R. (1996). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- U.S. Department of Education (2002). *Public Law 107-110*.
- UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. France: UNESCO.
- Unok Marks, S. , Schrader, C. , & Levine, M. (1999). Paraeducator Experiences in Inclusive Settings: Helping, Hovering, or Holding Their Own? *Exceptional Children, 65*.
- Vaughn, S. , Schumm, J., Klingner, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' view of instructional practices: Implications for inclusion. *Learning Disabilities Quarterly, 18*(3), 236-248.
- Vayrynen, S. (2000). *Inclusive Education - a challenge, a process*. Paper presented at the Including the Excluded.
- Veale, J.R., Morley, R.E. , & Erickson, C.L. (2002). *Practical Evaluations for Collaborative Services. Goals, Processes, Tools, and Reporting Systems for Schools-Based Programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Verstegen, D. (1996). Reforming American Education Policy for the Twenty-First Century. In J.G. Cibulka & W.J. Kriteck (Eds.) *Coordination among schools, families, and communities: Prospects for educational reform*, 269-296.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Revue éducation et francophonie, XXX*.
- Volpe, R. (2000). *What have we learned documenting and evaluating school-linked services for children and youth at risk ?* Paper presented at the Pan-canadian education - research agenda.
- Volpe, R., Batra, A., Bomio, S., & Costin, D. (1999). *Third Generation - School-Linked Services for At Risk Children*. Toronto, Ontario: Laidlaw research Centre Institute of Child Study Departement of Human Development and Applied Psychology.
- Volpe, R., Clancy, C., Buteau, C., & Tilleczedk, K. (1998). *Effective Ontario Initiatives to Retain Secondary Students at Risk of Dropping Out of School*. Toronto: Institute of Child Study, University of Toronto.

- Waldron, N.L., & McLeskey, J. (1998). The Effects of an Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 64, p. 395-405.
- Wang, M. , Haertel, G., & Walberg, H. (1993). Synthesis of Research: What Helps Students Learn. *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Wang, M., & Baker, E. (1986). Mainstreaming programs: Design features and effects. *Journal of Special Education*, 19(4), 503-521.
- Wang, M. C., Haertel, G., & Walberg, H. J. (1997). What we know about coordinated school-linked services *LSS Publication Series*(1).
- Wang, M., Reynolds, M., & Walberg, H. (1995). "Introduction: Inner-City Students at the Margins", In Margaret C. Wang and Maynard C. Reynolds (eds). *Making a Difference for Students at Risk: Trends and Alternatives*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wang, M.C. (1997). Serving Students with Special Needs through Inclusive Education Approach. *LSS Publication Series No. 97-11*.
- Webb, R., & Vuillamy, G. (2001). Joining up the solutions: the rhetoric and practice of inter-agency co-operation. *Children and Society*, 15, 315-332.
- Welch, M., Brownwell, K. , & Sheridan, S. M. (1999). What's the score and game plan on teaming in school ? A review of literature on team teaching and school-based problem-solving teams. *Remedial and Special Education*, 20, 36-49.
- Whitten, E. , & Dieker, L. (1995). Intervention assistance teams : A broader vision. *Preventing School Failure*, 40(1), 41-45.
- Wilkin, A., White, R., & Kinder, K. (2003). *Towards Extended Schools: A Literature Review* (No. No. 432). Annesley: National Foundation for Educational Research -Department for Education and Skills.
- Witt, J. C., & Elliott, S.N. (1983). Assessment in behavioral consultation: The initial Interview. *School Pscychology Review*, 12, 42-49.
- Wotherspoon, T., & Schissel, B. (2000). *Désignation des enfants et des jeunes à risque et l'éducation des groupes de différentes cultures : une affaire risquée ?* Paper presented at the L'Enfance et la jeunesse à risque.
- Yellowknife Association for Community Living (2005). *Inclusive Education - Forum Report*. Yellowknife.
- Zeesman, A. (2000). *HRDC Research on Children*. Paper presented at the PAN-CANADIAN EDUCATION RESEARCH AGENDA.

Zigmond, N., Jenkins, J., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1995). When Students Fail to Achieve Satisfactorily: A Reply to McLeskey and Waldron. *Phi Delta Kappan*, . 77(4), 303-306.

**Annexe A: Un modèle d'organisation des mesures spéciales
d'enseignement**

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (COPEX, 1976)



Annexe B : Formulaire de consentement (éthique)

Formulaire de consentement



**Science de l'éducation
Psychopédagogie et andragogie**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (questionnaires et entrevue)

Titre de la recherche : Quels sont les effets des services intégrés par une équipe de soutien à l'enseignant dans un contexte inclusif ?

Chercheure : Mariette Labonté, doctorante à l'Université de Montréal

Directeur de recherche : Madame Nathalie Trépanier, professeure agrégée, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. **Objectifs de la recherche :** Les objectifs de la recherche sont de décrire un processus d'équipe de soutien à l'enseignant en expliquant chacune des étapes, ensuite, nous cherchons à identifier les rôles des différents intervenants soit l'enseignant de classe, les parents, les intervenants des organismes de la communauté, les enseignants ressources et la direction de l'école. Par la suite nous évaluons et par l'évaluation, nous essayons de comprendre la perception des enseignants, leurs appréciations des éléments-clés du modèle proposé, plus spécifiquement la coordination, l'accompagnement, la formation et les suivis réguliers qui sont une à deux fois par mois.
2. **Participation à la recherche :** Votre participation à la recherche consiste à compléter un questionnaire qui vous sera envoyé à l'école. La direction prévoit un temps pendant les heures de la journée pour vous permettre de le compléter. Vous devez par la suite le retourner dans l'enveloppe scellée par le courrier interne. L'adresse sur l'enveloppe est déjà indiquée.
3. **Confidentialité :** Les renseignements que vous nous donnerez demeureront anonymes. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.
4. **Avantages et inconvénients** En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux enseignants. Votre participation à la recherche pourra également permettre d'améliorer le modèle d'équipe de soutien à l'enseignant.

Le temps consacré à remplir le formulaire est probablement le seul inconvénient noté.

4. **Droit de retrait :** Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de répondre ou non à chacune des questions qui vous sont soumises.

B) CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

En répondant à ce questionnaire, je consens librement à prendre part à cette recherche.

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec Mariette Labonté (chercheure).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal.

**Cet exemplaire du formulaire d'information et de consentement doit être conservé par le participant
Science de l'éducation**

Annexe C : Processus d'évaluation de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant

Voici une vue d'ensemble du processus que nous utiliserons pour évaluer la mise en œuvre de l'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte d'inclusion

Chacune des colonnes de ce tableau sera explicitée ci-après.

Première colonne

La première colonne représente les objectifs de notre recherche.

Deuxième colonne

La deuxième colonne représente les définitions opérationnelles. Afin de pouvoir mesurer les informations, il faut définir les objectifs en définition opérationnelle ce qui signifie que la définition opérationnelle énonce les activités nécessaires pour mesurer l'objectif (Fortin 2007). Pour chaque objectif, il y aura donc plusieurs activités spécifiques qui permettront d'identifier différentes composantes de l'objectif déterminé.

Troisième colonne

La troisième colonne représente les instruments utilisés pour mesurer chacune des activités des définitions opérationnelles. Ces instruments de mesure sont : les questionnaires écrits, l'entrevue semi-structurée, les rapports du plan d'action.

Quatrième colonne

La colonne 4 représente les indicateurs tel que discuté précédemment

**Processus d'évaluation de la mise en œuvre
d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant
pour intégrer les services à l'école**

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
		Questionnaire pour les intervenants de l'école (QÉ) Annexe D Questionnaire pour les intervenants des services (QS) Annexe E Entrevue – Annexe F Rapports de suivis (RS) Annexe G	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quels sont les services offerts? (Services) 2) Existe-t-il une masse critique de participants (comprenant d'autres personnes qui font la mise en œuvre) afin de fournir un soutien et éviter l'isolement ? (Soutien) 3) Quels sont les effets (<i>outcomes</i>) de l'implication du modèle de services) (outcomes –effets) 4) Est-ce que le déroulement du modèle de services est réalisé tel que planifié ? (adhérence) 5) En quoi le modèle de services peut-il être soutenu ou amélioré?».Comment peut-il être amélioré ? (amélioration) 6) Est-ce que les formations adaptées aux sites locaux et le développement du matériel au niveau local ? (Formation et ressources) 	

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
Évaluer la perception des enseignants quant au processus des équipes de soutien à l'enseignant f) Rencontre initiale	vii) Présence des membres-clés pour assurer le succès de la rencontre	Entrevue sur les perceptions (évaluation de la part des participants) Entrevue – 2 – présences essentielles Entrevue – 6 – apport des personnes Participation des membres externes de l'école pour comprendre la problématique (observation)	Soutien	
	viii) Participation des membres	QÉ – 2 – degré d'accord sur l'énoncé QÉ – 7 – degré d'accord sur l'énoncé Entrevue 3	Soutien	
	ix) Compréhension du but de la rencontre	QÉ – 1 – 6 degré d'accord sur l'énoncé QS – 1 – degré d'accord sur l'énoncé Entrevue 3 – explication	Soutien	
	x) Créer des liens	QS – 3 – degré d'accord		

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
g)Élaboration du plan d'action	de travail entre les membres de l'équipe		Soutien	
	xi) Les parents participent pleinement et offrent des informations pour aider leurs enfants	QS – 4 – degré d'accord	Services	
	xii) Il y a un consensus sur les priorités identifiées par les parents, par l'école et les intervenants	QÉ – 4-5 Entrevue – 4 – explication QS –2 – degré d'accord	Soutien Service <i>outcomes/effets</i>	
	vi) Participation des membres à l'élaboration du plan d'action selon les priorités	QÉ – 7- 8- 9 degré d'accord Entrevue –5- 6 – apport des personnes QS – 7 – degré d'accord	Soutien	

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
h) Mise en œuvre du plan d'action	vii) Le plan est individualisé pour répondre aux besoins de l'élève	QÉ – 10 – degré d'accord QS – 10 – degré d'accord	services	
	viii) Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève	QÉ – 11 – degré d'accord Entrevue – 7- explication	Services Soutien	
	ix) Le plan est clair et complet	Entrevue – 6 – apport des personnes QS – 11 – degré d'accord Rapport de suivi et PEI	Soutien	
	x) La responsabilité de chaque membre est identifiée	Entrevue – 19 – degré d'accord avec explication	Services	
	v) Formations offertes pour assurer la mise en œuvre	QÉ – 13-14-15-29 – degré d'accord Entrevue – 8 – formation du personnel Entrevue – 9 – demande de formation additionnelle QS – 13 – degré d'accord	Formation et ressources	

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
i) Suivi au plan d'action	vi) La mise en œuvre du plan a été faite en classe	QÉ - 24	Adhérence	
	vii) Les ressources nécessaires sont disponibles pour aider l'enseignant à faire la mise en œuvre	Entrevue 8 – explication QS – 12 – degré d'accord QÉ – 17-27 – degré d'accord Entrevue –11 – formation et ressources	Formation et ressources Services	
	viii) Les stratégies et les interventions préconisées dans le plan d'action ont été mises en œuvre	QÉ – 26 - degré d'accord Entrevue –10 – vécu de la mise en œuvre Rapport de suivi	Adhérence	
	iii) Les intervenants ont assuré un suivi par des rencontres	QÉ – 16- 17 – degré d'accord QÉ – 19 – degré d'accord Entrevue –15 – coordonnateur assure le suivi QS – 18 – degré d'accord	Services	

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
j) Évaluation du plan d'action	iv) Une formation continue offerte pour développer les habiletés nécessaires iv) Autonomie des écoles à suivre le cheminement de l'élève v) Satisfaction des intervenants scolaires vi) Identification des progrès de l'élève	QÉ – 29 – degré d'accord Rapport de suivi QÉ – effets – explication QÉ – effets – explication Entrevue - 17-18-19-20 – explication	Formation et ressources Services et adhérence et <i>outcomes/effets</i> <i>outcomes/effets</i> <i>outcomes/effets</i>	
Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires		QÉ – (appui individuel reçu) Entrevue – (effets) explication	<i>outcomes/effets</i>	
Identifier les défis présentés par l'ensemble du modèle – son fonctionnement		Rapports de suivi Discussion avec les intervenants	Amélioration	

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
Évaluer le rôle du coordonnateur	<ul style="list-style-type: none"> ➤ la coordination des différents services interne et externe à l'école; ➤ la concertation des efforts de chacun des membres de l'équipe; ➤ le suivi des différentes interventions préconisées par l'équipe; ➤ la communication entre les différents intervenants; ➤ la continuité du plan d'intervention; 	<p>Entrevue – 16 – importance de la coordination QÉ-12</p> <p>QS -8</p> <p>Entrevue – 15 – coordonnateur assure le suivi QÉ- 19 – degré d'accord</p> <p>QÉ – 19 – degré d'accord</p> <p>QÉ – 21 – degré d'accord</p>	<p>Services</p> <p>Services</p> <p>Services</p> <p>Services</p> <p>Services</p>	

Objectifs	Définition opérationnelle	Instruments	Indicateurs	Résultats
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ d'organiser la formation continue; ➤ la bonne entente entre les partenaires communautaires. 	<p>QÉ -14 –degré d'accord</p> <p>QÉ – 23 – degré d'accord</p>	<p>Services</p> <p>Services</p>	

Annexe D : Questionnaire pour les intervenants de l'école

Questionnaire pour les intervenants de l'école

- Poste occupé :** Enseignant ou enseignante
 (Cocher la case appropriée) Direction ou direction adjointe
 Enseignante ou enseignant ressource
 Aide-enseignante

A. Buts et priorités de la 1^{ère} rencontre de l'équipe de soutien au personnel enseignant

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
1. Je comprends le but de la première rencontre de l'équipe de soutien au personnel enseignant.					
2. J'ai fourni de l'information sur l'élève.					
3. Les priorités pour l'élève sont établies lors de la 1 ^{ère} rencontre.					
4. Je suis en accord avec les priorités établies lors de la rencontre.					
5. Les priorités sont réalistes pour aider l'élève.					
6. Les priorités ont du être modifiées lors de l'élaboration du plan d'action.					

B. Avez-vous maintenu les priorités ciblées lors de la rencontre initiale

- Oui Non

Expliquer le pourquoi de votre réponse :

C. Élaboration du plan d'action

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en Ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
Élaboration du plan d'action et des suivis					
1. J'ai contribué à la discussion pendant la rencontre de l'équipe de soutien au personnel enseignant.					
2. J'ai contribué à élaborer le plan d'action.					
3. J'ai senti que j'étais écouté par les autres membres de l'équipe lors de l'élaboration du plan d'action.					
4. Le plan d'action est individualisé pour répondre aux besoins de l'élève.					
5. Le plan d'action est clair et complet.					
6. Le coordonnateur anime et dirige les discussions pour élaborer le plan d'action.					

Formation pour appuyer le personnel enseignant

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
Formation pour appuyer le personnel enseignant					
1. J'ai reçu la formation nécessaire pour faire la mise en œuvre du plan d'action.					
2. La formation offerte a été efficace.					
3. La formation offerte a augmenté mes connaissances.					

E. Faire une liste de la formation reçue ou d'un appui individuel que vous avez reçu.

F. Le coordonnateur

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
Le coordonnateur					
1. Il y a eu un suivi suite à l'élaboration du plan.					
2. Il y a eu un appui lors de la mise en œuvre du plan.					
3. Il y a eu des occasions de discuter avec les membres de l'équipe.					
4. Le coordonnateur assure une communication à l'intérieur de l'équipe.					
5. Le coordonnateur a été efficace pour assurer la mise en œuvre du plan d'action					
6. Le coordonnateur assure la continuité du plan d'action.					
7. Il y a eu des suivis aux interventions préconisées par l'équipe.					
8. Le coordonnateur favorise la collaboration entre les différents membres de l'équipe.					

G. La mise en œuvre

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en	Ni en désaccord	En	Totalement en accord
En salle de classe						
1. La mise en œuvre du plan d'action a été faite en salle de classe.						
2. J'ai reçu l'appui de l'équipe de soutien lors de la mise en œuvre.						
3. Les stratégies développées sont réalisables en salle de classe.						
4. J'ai reçu les ressources nécessaires pour la mise en œuvre.						
5. J'ai reçu l'appui émotionnel pour la mise en œuvre.						
6. J'ai reçu la formation continue pour développer les habiletés nécessaires pour la mise en œuvre.						

H. Avez-vous fait la mise en œuvre du plan d'action en salle de classe?

Oui

Non

Expliquer le pourquoi de votre réponse :

I. Impacts sur l'élève

Il y a eu des changements pour cet élève grâce à ce processus :

Oui

Non

Si oui, pouvez-vous indiquer les changements observés ? (*Écrire les changements sur les lignes qui suivent*)

Au niveau de son inclusion en salle de classe :

Au niveau académique :

Au niveau émotionnel – estime de soi :

Au niveau social – habiletés sociales :

Au niveau comportemental :

J. L'impact du processus de l'équipe de soutien sur moi en tant qu'enseignant est :

K. Autres commentaires

Annexe E : Questionnaire pour les membres de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école

Questionnaire pour les membres de l'équipe de soutien à l'extérieur de l'école

1^{ère} étape : Identification des priorités

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalment en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalment en accord
1. Le but de cette rencontre est clairement identifié.					
2. La rencontre initiale avec les intervenants de l'école, les parents et les intervenants de l'équipe de soutien identifie clairement les priorités à cibler.					
3. La rencontre initiale permet de créer un lien entre les différentes personnes pour faciliter la suite du processus.					
4. Les parents expriment une ouverture au travail d'équipe.					

5. Quel a été votre rôle et votre contribution à la rencontre initiale?

2^e étape : Élaboration du plan

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
1. Les priorités établies orientent le travail de groupe.					
2. L'enseignant et les parents sont impliqués activement aux discussions.					
3. Le coordonnateur anime la réunion afin de maintenir le focus.					
4. La communication entre les différents intervenants est efficace.					
5. Les interventions sont reliées à la réussite de l'élève et son maintien en salle de classe.					
6. La responsabilité de chaque membre est identifiée.					

6. Quel a été votre rôle et votre contribution à cette étape?

3^e étape : Mise en œuvre du plan

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
1. L'enseignante a reçu la formation nécessaire pour la mise en œuvre du plan.					
2. L'enseignante maîtrise les stratégies et le matériel nécessaires pour la mise en œuvre.					
3. La communication entre les différents intervenants est efficace.					
4. Les membres de l'équipe travaillent ensemble					
5. Les changements au plan sont apportés suite à l'évaluation.					
6. Les suivis sont faits de façon assidue.					

7. Quel a été votre rôle et votre contribution à cette étape ?

4^e étape : Évaluation du plan

Répondre aux questions suivantes en choisissant l'énoncé qui représente votre opinion :

	Totalement en	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Totalement en accord
1. L'enseignante voit un progrès au niveau du comportement ou du rendement de l'élève.					
2. L'évolution des différentes stratégies appuie la progression de l'élève.					
3. La satisfaction des parents démontre les bienfaits du plan d'action.					
4. Le travail d'équipe a un impact sur le progrès de l'élève tant au niveau du comportement qu'au niveau académique.					

8. Quel a été votre rôle et votre contribution à cette étape?

Annexe F : Questions de l'entrevue

Questions de l'entrevue

Les questions sont regroupées par les différentes étapes du processus de l'équipe de soutien à l'enseignant

Rencontre initiale afin de déterminer les priorités

1. Lors de la première rencontre avec les parents et les différents intervenants au sujet de (nom de l'élève), quelles étaient vos attentes ?
2. Selon vous, est-ce que toutes les personnes essentielles étaient présentes pour aider (nom de l'élève) ?
3. Le but de cette rencontre était clair ?
4. Ces rencontres sont-elles efficaces pour établir les priorités à travailler avec l'élève ?

Élaboration du plan et formation du personnel de l'école

1. Étiez-vous satisfait de votre participation au sein de l'équipe lors de la rencontre de l'élaboration du plan d'action ?
2. Quels ont été les apports des différentes personnes lors de l'élaboration du plan d'action ?
3. Étiez-vous entièrement en accord avec les stratégies et les interventions proposées ? Expliquer le pourquoi de votre réponse.

4. Avez-vous reçu la formation du personnel de l'équipe de soutien ? Si oui, laquelle et de qui ?
5. Avez-vous demandé d'autres formations ou informations sur le sujet qui vous préoccupait ?

Mise en œuvre du plan d'action

1. Comment avez-vous vécu la mise en œuvre dans la classe ?
2. Avez-vous reçu l'appui nécessaire ?

Rôles du coordonnateur

1. Combien de fois avez-vous communiqué avec le coordonnateur ?
2. Était-il présent et répondait à vos demandes ?
3. Quel genre de problématique deviez-vous discuter ?
4. Le coordonnateur était fidèle à assurer les suivis.
5. D'après vous, quelle est l'importance d'avoir un coordonnateur? Est-ce que le rôle du coordonnateur est utile dans ce processus et pourquoi ?

Impact sur l'élève

1. Avez-vous remarqué des changements sur l'élève suite à la mise en œuvre du plan d'intervention ? Si oui, lesquels ?

2. Avez-vous remarqué des changements chez les autres élèves ? Si oui, lesquels ?

Impact sur l'enseignant

1. Selon vous, quel est l'impact de l'intervenant de la communauté sur vous ?
2. Est-ce que l'équipe de soutien a influencé votre perception de l'élève référé ?

Autres commentaires

Annexe G : Plan d'action de l'équipe de soutien

Plan d'action de l'équipe de soutien

Nom de l'élève :
Niveau d'études :
Nom de l'école :
Nom du personnel enseignant :
Date de la visite :
Personnes présentes à la rencontre :

PRIORITÉS CIBLÉES LORS DE L'ÉQUIPE DE SOUTIEN					
1.					
2.					
3.					
SUJETS À DISCUTER/ OBSERVATIONS DEPUIS LA DERNIÈRE RENCONTRE					
École (Niveau académique, socio-affectif)					
Maison					
PRIORITÉS	OBJECTIFS	STRATÉGIES	RESPONSABLE(S)	BESOINS DE L'ÉCOLE (formation, ressources)	STRATÉGIES INDICATEURS DE RÉUSSITE

Notes prises par :

Coordonnatrice du projet :

Date du prochain suivi ou de la prochaine révision :

Annexe H : Changements chez l'élève grâce à ce processus

Au niveau scolaire

Selon la perception des intervenants scolaires, les élèves ont bénéficié de l'expertise de l'équipe de soutien de façon indirecte. Les effets au niveau scolaire sont nombreux et ils sont répartis en différentes catégories que nous présentons ci-après.

Lecture et écriture

« *Pour certains élèves, ils commencent à lire beaucoup mieux.* » (Individu 55)

« *Il peut écrire son nom et plusieurs lettres de l'alphabet (majuscule et minuscule).* »
(Individu 26)

« *Il prend plus de risques au niveau de l'écriture* » (Individu 43).

« *L'élève reconnaît ses couleurs, son nom* » (Individu 56).

Attention à la tâche

« *L'élève est plus motivé et est plus conscient de ses "lacunes" en écriture. Il fait du progrès au niveau de la lecture et de l'orthographe de certains mots usuels de la langue.* »
(Individu 61).

« *De plus, il peut accomplir plus de tâches qui requièrent une attention de plus longue durée* » (Individu 26).

Persévérance

« *Il persévère davantage dans la réalisation de ses tâches* » (Individu 43).

Compréhension

« *Sa compréhension, son langage et son attention ont augmenté au cours de l'année* »
(Individu 28).

« *Comprend mieux les routines et les suit un peu plus* » (Individu 32)

Complète ses travaux

« *Il complète une série de tâches individuelles à chaque jour qui lui permet de développer ses habiletés de motricité fine ainsi que sa concentration* » (Individu 28).

« *Amélioration pour terminer ses travaux* » (Individu 58).

Ouverture à demander et recevoir de l'aide

« *L'élève demande de l'aide au besoin* » (Individu 58).

« *Travaille mieux en classe, accepte mieux l'aide* » (Individu 34).

« *...au niveau de la communication orale, ainsi qu'avec sa motricité fine* » (Individu 32).

Résultats grâce à la mise en place d'interventions spécifiques

« *Vu que les interventions sont plus ciblées, il y a eu un plus grand intérêt chez l'élève et une meilleure participation* » (Individu 3).

« *Il a fait des progrès, car son style d'apprentissage a été respecté* » (Individu 63).

« *Bonne acquisition des concepts* » (Individu 58).

a) Au niveau socio-affectif et émotionnel

Les résultats démontrent une diminution des comportements difficiles. En diminuant le niveau de stress des élèves, il semble que les comportements se soient améliorés. La mise en œuvre des stratégies semble avoir apporté des résultats positifs.

Gestion des émotions

« *Meilleure gestion des émotions* » (Individu 59).

« *Meilleure gestion de soi. L'élève est plus respectueux. Il est capable de mieux gérer ses émotions*» (Individu 31).

« *Il gère mieux sa colère*» (Individu 46).

« *S'il y a des problèmes, il essaie beaucoup plus de se contrôler* » (Individu 19).

Stress

« *Moins de stress, car l'élève ne travaillait pas l'impossible. Le travail était fait en lien avec le développement de l'estime de soi de l'élève*» (Individu 2).

« *C'est au niveau social ou au niveau socio-affectif" qu'il y a eu plus de changement. Moins de stress au niveau scolaire fut vraiment senti par l'élève*» (Individu 2).

« *Mon élève se sent moins anxieux en classe, plus en contrôle de lui-même*» (Individu 7).

« *Il montre beaucoup moins d'anxiété et participe mieux en classe*» (Individu 24).

« *Diminution des symptômes, moins angoissée, plus attentive et réceptive*» (Individu 36).

« *Beaucoup plus de contrôle. Moins de crises d'anxiété*» (Individu 8).

L'identification des forces et des défis, permet aux intervenants scolaires de cibler les interventions et de répondre à ses besoins pour qu'il puisse progresser à différents niveaux.

Gestion de conflits

« *L'élève est mieux capable de gérer les conflits*» (Individu 30).

« *Le développement du plan d'intervention et la collaboration de l'équipe sont deux éléments qui ont eu un changement significatif par rapport au niveau comportemental,*

beaucoup moins de crises et/ou les élèves étaient beaucoup mieux équipés pour mettre les stratégies d'autoréflexion en vigueur » (Individu 2).

« D'ailleurs moins de conflits cependant, parfois les élèves auraient profité d'un milieu plus structuré (personnel » (Individu 2).

« Oui, notre élève gère beaucoup mieux ses sentiments, il a maintenant des outils pour s'exprimer. Il se contrôle mieux.» (Individu 33).

« Il semble pouvoir mieux exprimer ses sentiments ce qui lui donne plus d'assurance et moins de frustration » (Individu 27).

« Élève plus conscient de ses actes» (Individu 1).

« Utilise un ton de voix approprié » (Individu 18).

« Reconnaître les limites physiques, respect de l'autre » (Individu 48).

« Il gère beaucoup mieux ses frustrations, le progrès est énorme » (Individu 24).

Estime de soi

« Plus de confiance en soi, a augmenté sa confiance » (Individu 14).

« Aime venir à l'école. Moins de crises ; moins de frustrations. Interventions réalisables » (Individu 1).

« Les élèves en question se sentaient bien dans leur peau. Fier des réussites à leur niveau, moins de stress, et ils se sentaient bien par rapport au groupe » (Individu 2).

« Plus valorisant, l'élève sent qu'il a sa place » (Individu 3).

« *Il est beaucoup plus confiant de lui-même et exprime verbalement ses attentes et ses besoins. Je suis tellement fière de lui* » (Individu 34).

« *Oui, il fait partie du cercle et est heureux de venir à l'école* » (Individu 4).

« *Sentiment d'appartenance renforcé* » (Individu 5).

« *Il semble être de bonne humeur, content d'être à l'école* » (Individu 20).

« *Il est plus à l'aise en discutant en groupe. Il donne son point de vue sur différents sujets avec plus de confiance en soi.* » (Individu 23).

« *Il est capable d'exprimer comment il se sent et quand il devient frustré il demande maintenant pour de l'aide* » (Individu 26).

« *Il semble pouvoir mieux s'exprimer et reconnaître ses frustrations. Il peut maintenant reconnaître quand il a besoin d'un temps calme de réflexion. Il a commencé à demander des questions* » (Individu 28).

« *L'élève est fier d'être avec les pairs et d'être inclus* » (Individu 30).

« *Se sent plus accepté dans sa classe par ses enseignants, car mieux compris par ceux-ci* » (Individu 37).

« *L'élève semble avoir progressé au niveau de son estime de soi. Il est moins anxieux qu'il était au début de l'année* » (Individu 60).

« *Il est plus fier de lui même. Il veut s'impliquer dans les annonces du matin à l'interphone, il veut offrir son aide pour distribuer la pizza avec la personne responsable* » (Individu 61)

En bref, les intervenants constatent des retombés positifs sur l'élève, et ce, à différents niveaux.

b) *Au niveau social*

Relations interpersonnelles

« Apprendre à jouer en groupe.» « Attendre son tour pour parler.» « Regarder la personne qui parle » (Individu 18).

« S'intègre bien au niveau des habiletés sociales du groupe » (Individu 59).

« Il essaie un peu plus de jouer avec les autres » (Individu 19).

« Il s'est trouvé des amis maintenant qu'il invite chez lui » (Individu 24).

« S'intègre aux activités à l'intérieur et à l'extérieur » (Individu 58).

« Il entre de plus en plus en relation avec ses pairs. Il a développé des habiletés pour mieux interagir et on peut constater qu'il aime être entouré d'amis (ce qu'il n'aimait pas avant) » (Individu 33).

« Au niveau social, il a fait de très gros progrès ! Il parle avec les autres et joue très bien avec ses pairs. Il communique beaucoup plus facilement avec ses mots et son comportement s'améliore de jour en jour » (Individu 34).

« Amélioration au niveau de la collaboration avec ses pairs » (Individu 37).

« Elle demande plus souvent le jouet au lieu de le prendre. Elle joue pendant de petites périodes avec ses pairs » (Individu 56).

« Développe petit à petit des habiletés sociales surtout au niveau du partage pendant la période de jeu ou en situation de travail d'équipe » (Individu 61).

« *Il réussit à communiquer avec les enseignants et ses pairs* » (Individu 26).

« *Demander aux amis pour jouer* » (Individu 18).

« *Augmentation de l'autonomie* » (Individu 59).

« *L'enfant a appris plusieurs habiletés acceptables pour s'exprimer et pour mieux jouer avec les autres* » (Individu 33).

« *Cercle d'amis a augmenté* » (Individu 15).

« *Il joue mieux avec les autres et il a moins de conflits* » (Individu 19).

c) Au niveau comportement

« *Je crois que l'impact de l'équipe de soutien a été très favorable. Les interventions ont été très utiles et ont porté « fruits » car les crises ont diminué et les « fuites » ont été réduites* » (Individu 27).

« *Les comportements négatifs sont moins fréquents et quand ils sont présents, les enseignants ont développé un plan d'action afin d'éliminer l'impact négatif sur la classe et l'élève en classe* » (Individu 3).

« *Lorsque l'élève est confortable dans sa classe avec des outils répondant à ses besoins, il voit qu'il n'a pas besoin de manifester des troubles de comportement* » (Individu 5).

« *Le nombre des crises a diminué ainsi que la durée* » (Individu 26).

« *Son comportement aussi s'est beaucoup amélioré ! Il travaille mieux et comprend beaucoup mieux le concept des actions et conséquences* » (Individu 34).

d) Au niveau de l'acceptation des pairs et de son intégration en classe

Selon les intervenants interrogés, l'équipe de soutien permet aux élèves ciblés de s'ouvrir aux autres, de s'épanouir et de participer aux activités de la classe, en plus d'ouvrir la porte aux interactions positives avec les pairs.

« Une élève est davantage inclus dans sa salle de classe et davantage accepté par les élèves depuis les interventions de son enseignante » (Individu 55).

« Une inclusion réussie, car le groupe a été pris en compte pour aider mon élève. De la sensibilisation a été faite » (Individu 7).

« Un succès, car le groupe a été impliqué dès le départ » (Individu 8).

« L'élève de maternelle fut très bien accepté parmi ses pairs. Au début de l'année, j'ai dû intervenir pour rendre la transition plus facile. Maintenant c'est très bien » (Individu 18).

« Meilleure acceptation de l'élève et de ses besoins » (Individu 31).

« Mieux accepté et accueilli des pairs et du personnel » (Individu 38).

« Les élèves ont mieux compris les besoins et ont accepté davantage la situation » (Individu 42).

« L'enfant était plus accepté dans la classe » (Individu 44).

« Les élèves sont plus compréhensifs » (Individus 34, 44, 61).

« L'élève est plus inclus dans les activités de groupe. Il est de plus en plus accepté comme membre effectif de la classe et ne vit presque plus le sentiment de rejet » (Individu 57).

« Ils l'acceptent plus et ils jouent davantage avec elle. Tu vois le comportement qui change » (Entrevue 1)

« Il développe la confiance parmi les autres de bien se sentir dans la salle de classe » (Entrevue 3).

« Amélioration au niveau de l'intégration de l'élève avec ses pairs et meilleure collaboration de ces derniers » (Individu 5).

« L'élève qui a commencé la classe en gardant les yeux constamment fermés, a terminé en ayant des interactions avec les autres élèves et les adultes de l'école. Je crois que c'est un énorme changement pour cet enfant » (Individu 9).

« Il s'est adapté facilement au groupe. Il participe aux jeux et il communique avec ses camarades sans problèmes » (Individu 23).

« Il a fait tellement de progrès en rapport de son inclusion. Les élèves sont tellement patients avec lui et il semble être une partie du groupe maintenant. Les autres élèves l'aiment beaucoup » (Individu 34).

« Participe activement aux activités de groupe. Accepter par ses pairs. » (Individu 58).

« Il accepte un peu mieux les activités de groupes et est plus heureux avec les élèves » (Individu 17).

Annexe I : Soutien perçu par les intervenants scolaires

Identifier le soutien perçu par les intervenants scolaires.

« Bien. Juste félicité d'avoir mis ça en place (c'est-à-dire les équipes de soutien) car c'est excellent. Ça aide vraiment » (Entrevue 2).

« C'est une excellente façon de traiter les cas graves dans l'école. L'enseignant se sent appuyé. Tout le monde a fait un excellent travail d'équipe » (Individu 24).

« Cette équipe de soutien vient supporter-appuyer les parents et les enseignants et invite à une meilleure connaissance des besoins de l'élève, identifier les actions et nos besoins et surtout transparence et travail d'équipe entre conseil-ressource-enseignants-direction. » (Individu 54).

« L'impact est complexe parce que ce processus m'a fourni un cadre et des objectifs pour aider l'élève. Le processus m'a enrichi au niveau du partage des idées et des recommandations, ainsi qu'au niveau du matériel pédagogique que la coordinatrice a partagé avec nous » (Individu 61).

« Il est primordial de continuer ce processus d'équipe de soutien pour que le personnel soit mieux renseigné et outillé pour travailler avec ces élèves. Cela facilite l'inclusion de l'élève » (Individu 52).

« Ça m'a aidé à améliorer mes stratégies d'enseignement et d'en apprendre de nouvelles » (Individu 23).

Les commentaires démontrent le besoin de recevoir de l'appui, l'expertise et les stratégies afin de répondre aux besoins des élèves ciblés.

« L'encouragement et le soutien de l'équipe m'ont donné plus de courage et de motivation » (Individu 23).

« L'équipe du soutien m'a aidé à bien structurer mes interventions en fonction des besoins spécifiques de l'élève » (Individu 58).

« C'est une bonne formule. Cela aide à voir ce qu'il fait tenter de faire avec l'élève les priorités » (Individu 55).

« Cela aide à mieux comprendre l'élève grâce à la présence des parents. Certains élèves ont des besoins plus spécifiques et il faudrait être davantage et travailler avec une conseillère. » (Individu 55).

« Le processus m'a aidé à être plus à l'écoute de mes élèves et m'a aidé dans mon cheminement professionnel. En travaillant pour les besoins d'un élève identifié, j'ai répondu aux besoins d'autres élèves qui ne l'étaient pas mais qui avaient des défis à relever » (Individu 63).

« Merci beaucoup pour votre support. Les équipes de soutien sont nécessaires pour nous permettre de bien faire notre travail tout en gardant une bonne santé mentale » (Individu 43).

« Merci beaucoup ! Les équipes de soutien sont essentielles pour aider nos élèves en difficulté de comportement ainsi que les intervenants et les parents » (Individu 45).

« Elles permettent aux enseignants de se sentir épaulés dans leurs interventions auprès des élèves en difficulté » (Individu 47).

« Je dirais tous les élèves en difficulté pourraient profiter de l'équipe de soutien, les enseignants, toute l'équipe pourrait en profiter » (Entrevue 9).

Changement au niveau de la perception de l'élève

Les différentes étapes du processus avec les enseignants présents permettent de tracer un portrait global de l'élève. Plusieurs enseignants semblent dire que suite à ces démarches de l'équipe de soutien et la participation de divers intervenants incluant les parents, leur perception de l'élève a changé

« Lorsque le parent disait : mon fils est bien à ce niveau, et bien je découvrais des éléments nouveaux de cet élève » « J'ai découvert des élèves que je ne connaissais pas. » (Entrevue 3). Suite aux rencontres, les perceptions des enseignants ont changé grâce à l'information partagée. *« J'ai une meilleure perception de ces besoins. »* (Individu 3). Une direction qui fait le commentaire suivant : *« Les enseignants le comprennent un peu mieux »* (Individu 19).

Une autre direction qui regarde l'élève maintenant comme ayant sa place dans la classe ordinaire : *« Ma philosophie a changé. Oui, absolument. Comme on disait tantôt, là c'est plus accompagné l'enfant pour qu'il puisse quand même s'intégrer dans une salle de classe, tandis qu'avant c'était d'essayer de faire conformer l'enfant avec des stratégies peut-être même complètement différentes »* (Entrevue 4).

À la question : Est-ce que l'équipe de soutien a influencé votre perception de l'élève ? Différents intervenants répondent que cela les a vraiment aidés à comprendre davantage les besoins des élèves (Entrevues 5, 9 et 10). Par exemple, lorsque l'expert a expliqué les comportements d'un élève identifié dans le spectre de l'autisme, l'enseignant a mieux compris les problématiques et ainsi a pu intervenir différemment pour répondre aux besoins de l'élève (Entrevue 9). Une autre intervenante (Entrevue 8) dit : *« ça m'a donné la confiance de savoir quoi travailler avec l'élève, quoi faire pour l'aider »*. Un autre intervenant (Entrevue 9) dit : *« ...j'ai découvert des élèves que je ne connaissais pas ... »*

Compréhension des besoins des élèves

D'autres enseignants de l'école ont parlé de mieux saisir les besoins des élèves. Au début de l'année, le personnel enseignant doit élaborer le profil de l'élève. Ce profil doit être en mesure de tracer les forces et les besoins de l'élève afin de pouvoir offrir la programmation adéquate pour cet élève. Malgré le travail accompli en début d'année, les commentaires des intervenants de l'école démontrent qu'ils disent avoir peu de connaissances de l'élève et que les interventions ne répondent pas nécessairement aux besoins des élèves.

« Bien comprendre les besoins des élèves ... a guidé mes interventions » (Individu 59).

« À comprendre mieux les défis de l'élève et comment mieux répondre à ses besoins » (Individus 17-31).

« Identifier clairement les besoins des élèves en difficulté et à établir les priorités » (Individu 47).

« Comprendre les défis de l'élève et comment mieux répondre à ses besoins » (Individu 61).

« Meilleure compréhension du profil de l'enfant et de ses réactions » (Individu 17, 31).

« Le processus m'a aidé à être plus à l'écoute de mes élèves et m'a aidé dans mon cheminement professionnel. En travaillant pour les besoins d'un élève identifié, j'ai répondu aux besoins d'autres élèves qui ne l'étaient pas, mais qui avaient des défis à relever » (Individu 63).

« M'a aidé à bien structurer mes interventions en fonction des besoins spécifiques de l'élève » (Individu 58).

