National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Canadian Theses Service
Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

NL-339 (r. 88/04) c

Canada

LES ADJOINTES ET LES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT OEUVRANT AUPRÈS DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ : UNE ÉTUDE DE LEUR PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

par

Nicole Hamelin

Thèse présentée à l'École des études supérieures de l'Université d'Ottawa en vue de l'obtention de la Maîtrise ès arts en éducation

Ottawa (Ontario)

© Nicole Hamelin, Ottawa, Canada, I99I

National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Canadian Theses Service
Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-75102-9

Canada

UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

Dans le présent document le masculin est utilisé
sans aucune discrimination et uniquement
dans le but d'alléger le texte

CURRICULUM STUDIORUM

Nicole Hamelin est née à Montréal le 2 avril 1959. Elle obtint de l'université d'Ottawa un baccalauréat ès arts, concentration musique en 1982 et un baccalauréat en éducation en 1983. Trois ans plus tard, soit en 1986, elle a obtenu du minsitère d'Éducation de l'Ontario une spécialisation en enfance en difficulté. Madame Hamelin a travaillé auprès des élèves en difficulté pendant six ans avant la rédaction de cette thèse. Au cours de ces années, elle a toujours travaillé en collaboration avec des adjoints d'enseignement.

RECONAISSANCE

Je voudrais remercier toutes les personnes et tous les organismes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Je désire sincèrement remercier mon directeur de thèse, M. Pierre Michaud, Ph.D., pour sa patience et ses conseils judicieux, mes examinateurs, MM. Lionel Desjarlais et Raymond LeBlanc, Ph.D. ainsi que les professeurs Gérald Léveillé et Robert Doyle, Ph.D. de l'université d'Ottawa et Robert O'Reilly, Ph.D. de l'université de Calgary pour m'avoir fait bénéficier de leur expertise.

Une bourse du ministère d'Éducation de l'Ontario ainsi que la politique de congé de perfectionnement du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton (section catholique) ont facilité la réalisation de ce projet de recherche. Sans la participation des conseils scolaires de l'Ontario ainsi que celle de leurs enseignants-superviseurs et adjoints d'enseignement, cette recherche n'aurait pas vu le jour.

À ma soeur Michelle et à mes chers amis qui ont bien voulu accepter de lire la thèse et me faire part de leurs commentaires. À madame Monique Carrier qui a dactylographié le texte avec diligence et précision. Je les remercie tous chaleureusement.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à Mike, Michelle, Élise et Dominic pour leur amour, leur patience et leur soutien tout au long de ce travail. À mes chers parents, je leur exprime ma reconnaissance pour leur encouragement et leur support.

Table des matières

Chapitre un - Introduction 1

Présentation du problème 1

Limites du projet de recherche 6

Définitions 7

Organisation de la thèse 10

Chapitre deux - Recension des écrits 11

Contexte socio-historique 11

Contexte légal ontarien 17

La responsabilité du ministre de l'Éducation 17

La responsabilité des conseils scolaires 18

Les responsabilités du personnel enseignant 19

Les responsabilités du personnel auxiliaire 21

Principales questions soulevées dans la littérature 25

Le rôle de l'adjoint d'enseignement 26

Le rôle de l'enseignant-superviseur 30

La relation adjoint d'enseignement/parents 32

Rapports de recherche 34

Chapitre trois - Méthodologie de la recherche 40

L'échantillon 40

L'instrument de mesure 41
L'élaboration du questionnaire 41
La structure du questionnaire 43
La mise à l'épreuve 46
La procédure 48
L'administration du questionnaire 48
Le traitement statistique des résultats 49
Chapitre quatre - L'analyse des données 51
Les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement 52
Les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs 63
Comparaisons des perceptions et des attentes des enseignants-superviseurs et des adjoints d'enseignement 75
Chapitre cinq - Discussion des résultats 81
Rappels des écrits 81
Synthèse des résultats 83
Réflexion critique 88
Recommandations 93
Résumé 98
Appendice A 106
Appendice B 109
Appendice C 112
Appendice D 125
Appendice E 138
Appendice F 140

CHAPITRE UN

INTRODUCTION

PRÉSENTATION DU PROBLÈME

Jusqu'à la fin des années cinquante, l'enseignant était seul dans la salle de classe avec 30 à 40 élèves. Il était rare de le voir collaborer avec d'autres adultes lors de son enseignement. Tel n'est plus le cas. Le rapport Carnegie A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century a décrit comme suit la nouvelle situation :

> The report says that the way schools are organized may have made sense in the past but no longer does. It calls for less reliance on the traditional lecture format that requires that all students learn in the same way and at the same pace and in groups of thirty. Instead, it envisions a school in which there is wide flexibility of instructional method, time, and staffing - and different types of instructional personnel to work with students. Carnegie proposes that teachers be viewed as managers of multiple human resources including paraprofessionals, parents, student tutors, volunteers from business and other external community resources, and teacher interns. (Pickett, 1986a, p. 33)

Le facteur principal qui, en Amérique du Nord, a provoqué une évolution en éducation a été la volonté publique de faire reconnaître les droits à l'éducation gratuite pour toutes les personnes d'âge scolaire et qui s'est manifestée (1) dans le mouvement des droits et libertés des personnes et, (2) dans les lois comme la loi "Education for All Handicapped Children Act" (P.L. 94-142) aux États-Unis et la "Loi de 1980 modifiant la Loi sur l'éducation" (projet de loi 82) en Ontario.

Cette évolution a eu trois impacts importants. D'abord, la remise en question du rôle et des responsabilités de l'enseignant. L'enseignant ne travaille plus dans un système fermé. Selon White (1984) l'enseignant est de plus en plus appelé à former et à superviser d'autres adultes qui travaillent avec lui. À son rôle de pédagogue, il ajoute celui d'andragogue. Plusieurs auteurs comparant l'enseignant à un chef d'orchestre (Boomer, 1982 et White, 1984) font ressortir son rôle de gestionnaire de relations humaines et de chef d'équipe (Boomer, 1981, 1982; Pickett, 1986a, 1986b; White, 1984), de leader qui doit diriger et exploiter les talents des divers intervenants pour assurer un produit de qualité, qui doit découvrir, canaliser et utiliser différentes ressources, qui doit enfin pouvoir communiquer efficacement (Boomer, 1981, 1982; Kline, 1987; Pickett, 1986a, 1986b; White, 1984). Selon White (1984), les programmes de formation cherchent de plus en plus à développer chez le personnel enseignant des habiletés différentes : leadership, communication, relations

interpersonnelles, coopération, coordination, résolution de conflits et prise de décision.

Les conseils scolaires américains et canadiens ont dû développer de nouvelles approches afin d'élargir la gamme des programmes et des services offerts aux élèves en difficulté. Ils ont dû embaucher des enseignants spécialisés en fonction des diverses familles de difficultés et de plus, embaucher des professionnels de la santé ou acheter leurs services : ergothérapeutes, physiothérapeutes, orthophonistes, travailleurs sociaux, psychiatres, psychologues, etc. Toutes ces personnes forment une équipe multidisciplinaire qui devra apprendre à oeuvrer selon les règles et les procédures de ces genres d'équipes. Les adjoints d'enseignement sont de plus en plus appelés à se joindre à cette équipe (Boomer, 1982).

Enfin, un nombre croissant d'adjoints d'enseignement ont été embauchés pour oeuvrer à l'école. Selon Pickett (1986a), le nombre d'adjoints d'enseignement oeuvrant dans les programmes d'éducation destinés à l'enfance en difficulté est passé, aux États-Unis, de 27 000 en 1974 à 150 000 en 1986. En très peu de temps leur rôle s'est transformé, selon l'expression de White (1984), "from predominantly noninstructional to instructional". Boomer (1981) considère cette personne comme un membre de l'équipe éducative travaillant sous la supervision de l'enseignant. Aujourd'hui, on ne se demande plus si l'adjoint d'enseignement devrait participer aux activités éducatives mais plutôt dans quelle mesure ce dernier y participe (White, 1984).

Puisque "l'adjoint d'enseignement" est l'objet de la présente recherche, il apparaît important de bien définir ce concept. Selon le Petit Robert, un adjoint est une personne qui est "associée à une autre pour l'aider dans ses fonctions". L'adjoint d'enseignement est une personne chargée d'un service mixte de surveillance et d'enseignement. Cet employé est habituellement embauché par un conseil scolaire. Il peut agir à titre d'aide à l'enseignant auprès des élèves en difficulté et/ou prêter assistance au personnel enseignant dans le fonctionnement de la salle de classe. L'adjoint d'enseignement peut aussi travailler avec un professionnel des soins scolaires (ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste, etc.). Il travaille sous la supervision de la direction d'école ou sous la supervision de la personne qu'elle assiste. La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO, 1988a, 1988b) utilise l'appellation "personnel auxiliaire" pour désigner cet employé. Dans les écrits, plusieurs termes sont utilisés pour signifier cet employé : aide-enseignant (utilisé par la majorité des conseils scolaires ontariens), aide-professeur, aide-élève, auxiliaire, éducateur spécialisé, technicien en éducation spécialisée, adjoint d'enseignement.

La littérature américaine utilise régulièrement l'appellation "paraprofessional". Le préfixe "para" vient du grec et signifie "auprès de". Le "paraprofessional" est la personne qui travaille de concert avec le professionnel. (Kline, 1987, p. 28). Selon

l'Office national de la langue française, la traduction juste serait "adjoint ou adjointe d'enseignement". Afin d'éviter toute confusion, "adjoint d'enseignement" est le terme que la chercheuse a choisi d'adopter et d'utiliser dans ce projet de recherche.

Le rôle des adjoints d'enseignement s'est donc modifié rapidement et ces transformations ont provoqué certaines ambiguités quant à leur niveau de participation aux activités éducatives. Dans quelle mesure les adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté perçoivent-ils participer et souhaitent-ils participer aux activités éducatives? Quelles sont les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs vis-à-vis cette participation? Les perceptions et les attentes de ces deux groupes sont-elles divergentes ou convergentes? Est-ce que certaines variables sociales et personnelles comme l'âge, la formation, l'expérience ou l'affectation ont un impact sur ces perceptions et attentes?

La différence entre les perceptions et les attentes de ces deux groupes d'intervenants du monde scolaire peut faire surgir certains conflits. Tout conflit risque de nuire à l'ambiance de la classe et à l'apprentissage des élèves.

Cette recherche tente d'analyser, d'une part, ce qui est perçu et, d'autre part, ce qui est souhaité quant à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives. Ces activités sont reliées à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, à l'élaboration des objectifs du programme

individualisé de l'élève en difficulté, à l'enseignement, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement, à la communication avec les parents, à la relation avec les professionnels des soins scolaires ainsi qu'à l'intégration scolaire et communautaire.

L'objectif premier de la recherche est d'identifier et de comparer les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs et des adjoints d'enseignement quant à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives. La chercheuse se donne comme deuxième objectif de préparer des données qui seront susceptibles de mieux éclairer les administrateurs scolaires responsables de l'embauche des adjoints d'enseignement et de renseigner les enseignants-superviseurs désireux d'utiliser efficacement de tels services. Les résultats de cette recherche pourront s'avérer utiles aux responsables d'établissements postsecondaires et de conseils scolaires intéressés à la formation des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs.

LIMITES DU PROJET DE RECHERCHE

Cette recherche traite des adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté, que ces élèves soient en classe ordinaire ou en classe spéciale. Elle ne traite pas des psycho-éducateurs ou des orthopédagogues qui

détiennent un grade universitaire et une formation en éducation et elle ne traite pas non plus des bénévoles, des tuteurs ou des adjoints d'enseignement n'oeuvrant ailleurs qu'auprès des élèves en difficulté.

Ce projet de recherche étudie les perceptions de la participation réelle et souhaitée des adjoints d'enseignement aux activités éducatives reliées à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, à l'élaboration des objectifs du programme individualisé de l'élève en difficulté, à l'enseignement, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement, à la communication avec les parents, aux relations avec les professionnels des soins scolaires ainsi qu'à l'intégration scolaire et communautaire des élèves. Dans cette recherche, les activités relatives aux soins personnels, physiques, hygiéniques et/ou médicaux des élèves en difficulté ont été omises parce que cet aspect du rôle des adjoints d'enseignement a fait l'objet d'autres recherches (Hillier, 1979; Horsman, 1977).

DÉFINITIONS

Dans cette section, la chercheuse présente 11 définitions. Le lecteur pourra y référer tout au long de sa lecture.

Activité éducative : Activité dont le principal but est l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) nécessitant de la part du sujet un effort

délibéré pour y parvenir. Activité qui procure un enrichissement des connaissances ou un accroissement des savoir-faire et qui favorise un développement général de l'élève. Activité éducative désigne tout type d'activité : enseignement proprement dit, classes vertes, excursions, activités périscolaires, conférences, stages, activités de formation et d'éveil, etc. (Legendre, 1988, p. 7).

Adjoint d'enseignement : Employé d'un conseil scolaire chargé d'un service mixte de surveillance et d'enseignement. Il peut agir à titre d'aide à l'enseignant auprès des élèves en difficulté et/ou prêter assistance au personnel enseignant dans le fonctionnement de la salle de classe. L'adjoint d'enseignement peut aussi travailler avec un professionnel des soins scolaires. Il travaille sous la supervision de la direction d'école ou sous la supervision de la personne qu'elle assiste.

Classe ordinaire : Classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves. (Legendre, 1988, p. 96).

Classe spéciale : Classe destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou leurs besoins particuliers. (Legendre, 1988, p. 97).

Comité I.P.R. : Comité d'identification, de placement et de révision en éducation de l'enfance en difficulté créé en vertu du règlement de l'Ontario 554/81. (Règlement de l'Ontario 554/81, avril 1982, article 1, p. 1).

Éducateur spécialisé : Personne qui travaille auprès des enfants ou adolescents en difficulté dans un établissement scolaire ou de rééducation. (Legendre, 1988, p. 211).

Élève en difficulté : Élève atteint d'anomalies de comportement ou de communication, d'anomalies d'ordre intellectuel ou physique, ou d'anomalies multiples qui appellent un placement approprié de la part du comité I.P.R. et qui répond aux conditions de l'article 1, du chapitre 129 de la Loi sur l'éducation (1987).

Enseignant-superviseur : Enseignant qui travaille en collaboration avec un ou quelques adjoints d'enseignement.
L'enseignant-superviseur est responsable de la supervision de ce dernier mais non de son évaluation. Cependant, la direction d'école peut consulter le personnel enseignant lors de l'embauche et de l'évaluation du personnel auxiliaire dans le but de lui aider à prendre certaines décisions.

Personnel auxiliaire : Les personnes qui partagent le travail de la direction et du personnel enseignant dans une école mais qui sont autres que le personnel enseignant tel que ce dernier est défini dans la Loi sur la profession enseignante. (FEO, 1988a, p. 5).

Services à l'enfance en difficulté : Installations et ressources, y compris le personnel de soutien et l'équipement nécessaires à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. (Loi sur l'éducation, 1987, ch. 129, art. 1(1))

ORGANISATION DE LA THÈSE

Ce projet d'étude est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre a présenté le problème et les raisons d'être de la recherche. Quelques termes ont été définis et les limites du projet de recherche ont été présentées. Le chapitre deux traite de la recension des écrits. Il est divisé en quatre sections : le contexte socio-historique, le contexte légal ontarien, les rôles des intervenants scolaires et les rapports de recherches dans le domaine. Le chapitre trois décrit la population qui fait l'objet de la recherche et présente l'instrument de mesure ainsi que les modalités de la recherche. Le quatrième chapitre présente et analyse les données de l'enquête effectuée auprès des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs, et en interprète les résultats. Dans le cinquième chapitre, la chercheuse discute des résultats, expose quelques préoccupations et formule certaines recommandations.

CHAPITRE DEUX

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre présente la recension des écrits. Dans la première section, la chercheuse fait un bref retour historique et identifie les éléments qui ont été déterminants dans l'embauche des adjoints d'enseignement dans les systèmes d'éducation nord-américains. La deuxième section définit le contexte légal ontarien. La troisième section discute du rôle de l'adjoint d'enseignement, de l'enseignant et de la relation adjoint d'enseignement/parent. Dans la quatrième section, la chercheuse examine les recherches empiriques traitant des adjoints d'enseignement.

CONTEXTE SOCIO-HISTORIQUE

Il est difficile de déterminer le moment exact où les premiers adjoints d'enseignement sont entrés dans les salles de classe. Tout porte à croire que c'est durant les années 50 et 60 que les conseils scolaires nord-américains ont décidé d'embaucher des adjoints d'enseignement comme palliatif à la pénurie d'enseignants (Cobb, 1984; Pickett, 1984, 1986a, 1986b). Selon Cobb (1984), cette décision n'était pas basée sur une théorie ou une pratique éducative. Elle était généralement forcée par les contraintes budgétaires. Les pages suivantes expliquent comment et pourquoi l'embauche d'adjoints d'enseignement s'est développée au cours des

années en une pratique éducative acceptée par les conseils scolaires américains et canadiens, surtout dans le domaine de l'enfance en difficulté.

Durant les années 50, notons deux faits importants aux États-Unis. Le premier est une étude faite en 1957 par Cruickshank & Haring à l'université de Syracuse. Selon Pickett (1986b) et Boomer (1982), c'est une des premières études traitant des adjoints d'enseignement dans le domaine de l'enfance en difficulté. Le second fait est la mise sur pied d'un des plus importants programmes des années 50, celui de la fondation Ford à Bay City, Michigan. Ce projet a permis aux écoles d'embaucher et de former des "aides". À cette époque, le rôle de l'adjoint d'enseignement était (a) de donner un soutien administratif aux enseignants, (b) d'assurer une liaison entre l'école et la communauté et (c) de travailler quelquefois avec des petits groupes d'élèves.

Par la suite, les hommes d'État, les administrateurs de programmes sociaux et éducatifs ainsi que les consommateurs constatent d'une part, les besoins croissants des minorités et, d'autre part, la pénurie de professionnels. En conséquence, les programmes scolaires et communautaires américains embauchent de plus en plus d'adjoints pour répondre aux besoins des personnes en difficulté. Peu à peu, ces personnes désirent se qualifier.

> As the employment of paraprofessionals increased in all areas of the human services, there was also a recognition of the need to reduce the barriers that prevented minority workers, women, and impoverished young people from achieving professional status. (Pickett, 1986a, p. 32).

Cette "recognition" s'est traduite dans un mouvement qui sera connu au cours des deux prochaines décennies sous le nom de "New Careers".

Aux cours des années 60 et 70, le gouvernement fédéral américain joue un rôle important dans le développement de la carrière des adjoints d'enseignement. (Les Americains utilisent le terme "paraprofessionals".) Leur appui financier incite l'embauche d'adjoints d'enseignement dans plusieurs programmes scolaires et communautaires. Les programmes tels Mobilization for Youth (1963), subventionné par le comité President's Committee on Juvenile Delinquency and Youth Crime ainsi que les programmes California Men's Prison, Lincoln Hospital Mental Health Services et New York State Division of Youth's Youth Worker Training Project, subventionnés par le National Institute of Mental Health et l'Office of Economic Opportunity n'en sont que quelques exemples (Pickett, 1984). Ces projets ainsi que le Centre for Youth and Community Studies de Howard University ont mis sur pied des programmes de formation pour les femmes, les immigrants et les jeunes gens venant de milieux défavorisés et désirant travailler comme adjoints dans divers programmes sociaux.

Arthur Pearl, directeur du New York Division of Youth's Youth Training Program, et Frank Riessman, directeur du Lincoln Hospital Mental Health Program, deviennent des leaders. Leur livre, New Careers for the Poor (1965), sert de guide dans l'élaboration de programmes de formation pour adjoints d'enseignement et d'incitateur dans l'embauche de ces derniers. D'autres individus

tels Douglas Grant, Harold McPheeters et Vernon James ont épousé la même cause (Pickett, 1984). Dès la fin des années 60, on tente donc de faire reconnaître la nécessité des programmes de formation et l'importance de l'accessibilité à ces cours de formation.

Les hommes d'État tels James Scheuer et Haylord Nelson participent au débat. Leur engagement permet l'acceptation et l'amendement de certains projets de loi. À cause de la loi "Economic Opportunities Act" de 1964 et son amendement en 1966, le gouvernement américain subventionne plusieurs projets dont "The Community Action and Head Start Programs". De 1970 à 1977, l'office de l'Éducation des États-Unis, "U.S. Office of Education", subventionne un des plus importants projets reliés à la formation des adjoints d'enseignement : Career Opportunities Program (COP). Le but du projet est d'aider les adjoints d'enseignement qui désirent devenir des enseignants. George Kaplan examine les événements entourant ce programme dans From Aide to Teacher: The Story of the Career Opportunities Program. De 1970 à 1977, 20 000 adjoints d'enseignement participent au projet. Depuis, très peu de programmes de ce genre ont été subventionnés.

Les changements d'attitudes depuis les années 60 chez certains parents, éducateurs et hommes politiques américains ont contribué à l'acceptation des projets de loi "Education for All Handicapped Children Act" (P.L. 94-142) et "Rehabilitation Act and Bill of Rights" de 1973. Le premier projet de loi traite de l'accessibilité à l'éducation publique pour tous les élèves en

difficulté et le second, de l'accès aux bâtiments et aux programmes fédéraux et municipaux pour toutes les personnes handicapées. Depuis, le nombre d'adjoints d'enseignement oeuvrant dans les programmes d'éducation destinés à l'enfance en difficulté a considérablement augmenté. Ce nombre est passé de 27 000 en 1974 à 150 000 en 1986 (Pickett, 1986a). Le système social canadien a connu des changements similaires au cours des trois dernières décennies. De 1960 à 1985 plusieurs événements marquent la vie des Canadiens : le mouvement des droits et libertés de la personne, la campagne pour assurer les droits à l'éducation gratuite et l'intégration des personnes en difficulté, l'année internationale de la femme, 1975, de l'enfant, 1978, de la personne handicapée, 1982, de la jeunesse, 1985 (C.E.S.C.O.). Tous suscitent chez les gens une plus grande ouverture d'esprit vis-à-vis certains aspects de la société.

Des groupes de pressions canadiens et des parents de tous les coins du Canada réclament à leur tour les droits à l'éducation gratuite pour toutes les personnes d'âge scolaire. En réponse, les conseils scolaires canadiens empruntent le modèle américain. Les conseils scolaires des diverses provinces embauchent un nombre croissant d'adjoints d'enseignement pour travailler dans leurs écoles. À la connaissance de la chercheuse, cette décision n'est pas basée sur une théorie ou sur des recherches canadiennes. Selon Statistique Canada (1974), le nombre d'auxiliaires est passé de 3 975 en 1972-1973 à 5 938 en 1973-1974. Statistique Canada

(septembre 1974) suggère trois facteurs expliquant cette croissance : (a) la pression des enseignants dans la définition de leurs fonctions, (b) la reconnaissance de l'importance de l'individualisation de l'enseignement et (c) l'entrée de la communauté dans le secteur de l'éducation.

Les gouvernements provinciaux ont accordé des subventions pour l'embauche d'adjoints d'enseignement mais dans une proportion moindre. Par exemple, dans la province de la Saskatchewan, le nombre d'adjoints est passé d'environ 218 en juin 1971 à 736 en septembre 1974 (Horsman, 1977). D'après Horsman, le rapport "Report of the Minister's Committee on Kindergarten Education" soumis au ministère de l'Éducation de la Saskatchewan en juin 1972 en est la cause. (Horsman utilisait le terme anglophone "teacher aides".)

Aujourd'hui, la majorité des ministères de l'Éducation favorise, selon différentes modalités, l'accès à l'éducation publique pour tous les élèves dans le cadre le plus normal possible. Le lecteur notera qu'au Canada, les provinces ont la juridiction de l'éducation. En Ontario, le ministère de l'Éducation a reconnu (a) le droit à l'éducation publique pour chaque enfant d'âge scolaire quels que soient ses besoins, (b) le droit à des programmes et à des services d'enseignement répondant à ses besoins ainsi que, (c) le droit des parents à être consultés en ce qui a trait à l'identification des besoins de l'enfant et de son placement (Loi sur l'éducation, 1987, art. 9, chap. 129,

par. 7(2)). En 1980, le projet de loi 82 est intégré à la Loi sur l'éducation et à partir de septembre 1985 il est mis en oeuvre (Loi sur l'éducation, 1987, ch. 129, art. 149).

En réponse à leur nouveau mandat, et afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté, les conseils scolaires canadiens et américains se sont donnés, tel qu'expliqué au premier chapitre des équipes multidisciplinaires auxquelles participent les adjoints d'enseignement. Quel est leur statut juridique en Ontario? Cette question est examinée dans la section suivante.

CONTEXTE LÉGAL ONTARIEN

Eu égard à la participation des adjoints d'enseignement à titre de membres d'un service scolaire, cette section présente, premièrement, la responsabilité du ministère de l'Éducation, deuxièmement, la responsabilité des conseils scolaires, troisièmement, les responsabilités du personnel enseignant et, quatrièmement, les responsabilités du personnel auxiliaire.

La responsabilité du ministre de l'Éducation

Le paragraphe (2) de l'article 8 de la Loi sur l'éducation stipule que le ministre de l'Éducation doit veiller à ce que des programmes d'éducation et des services appropriés soient assurés aux élèves en difficulté.

Le ministre veille à ce que les enfants en difficulté de l'Ontario puissent bénéficier, conformément à la présente loi

et aux règlements, de programmes d'enseignement et de services destinés à l'enfance en difficulté qui soient appropriés et pour lesquels les parents ou tuteurs résidents de l'Ontario ne soient pas obligés d'acquitter de droits. Il prévoit la possibilité, pour les parents ou les tuteurs, d'en appeler de l'à-propos du placement d'un élève dans un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté et, à ces fins, le ministre :

a) exige que les conseils scolaires mettent en oeuvre des méthodes d'identification précoce et continue de l'aptitude à apprendre et des besoins des élèves, et il fixe des normes régissant la mise en oeuvre de ces méthodes;

b) définit les anomalies des élèves en ce qui concerne les programmes d'enseignement et les services destinés à l'enfance en difficulté, établit des classes, groupes ou catégories d'élèves en difficulté, et exige que les conseils utilisent les définitions ou les classements établis aux termes du présent alinéa.

(Loi sur l'éducation, 1987, ch. 129, art. 8(2))

En somme, rien n'indique clairement ce que signifie le terme "services" quant aux adjoints d'enseignement.

La responsabilité des conseils scolaires

Selon l'alinéa 7 de l'article 149 de la Loi sur l'éducation, le conseil scolaire doit prévoir ou conclure une entente avec un autre

conseil scolaire pour offrir aux élèves en difficulté des programmes et des services en français pour les élèves fréquentant une école de langue française et en anglais, pour les élèves fréquentant une école de langue anglaise. Le conseil scolaire doit :

> prévoir ou conclure, avant le 1er septembre 1985, une entente avec un autre conseil pour offrir aux élèves en difficulté des programmes d'enseignement et des services en anglais conformément aux règlements ou, si l'élève est inscrit dans une classe ou une école ouverte aux termes de la partie XI, en français, selon le cas.
>
> (Loi sur l'éducation, 1987, ch. 129, art. (149))

Le ministère de l'Éducation a aussi émis une note de service (note de service no 81) expliquant les responsabilités des conseils scolaires et du ministère de la Santé quant aux services auxiliaires de santé offerts en milieu scolaire (Éducation de l'enfance en difficulté - Manuel d'information 1985). Cependant, le ministère de l'Éducation en a émise aucune explicitant le rôle pédagogique des adjoints d'enseignement et leur participation aux activités éducatives.

Les responsabilités du personnel enseignant

Selon la FEO (1988b), le personnel enseignant est exclusivement responsable des décisions ayant trait au diagnostic des difficultés des élèves, à l'ordonnance de l'enseignement, à la présentation des programmes éducatifs et à l'évaluation du progrès de l'élève. Le rôle du personnel enseignant comprend :

1. Le diagnostic

   a) reconnaître les normes indiquant l'âge et le niveau du développement des élèves qui lui sont confiés;

   b) diagnostiquer les besoins de chaque élève pour l'aider à bien apprendre et à se développer;

   c) connaître le rôle et la fonction des ressources disponibles dans l'administration, la consultation ainsi que dans les autres services professionnels et utiliser ces services au maximum afin d'assurer le plus de progrès possible chez chaque enfant.

2. L'ordonnance

   a) établir un objectif à atteindre pour chaque élève;

   b) grouper les élèves d'après les besoins et les buts à atteindre si cela est nécessaire.

3. La présentation

   a) choisir des programmes éducatifs ainsi que du matériel, des méthodes et des techniques qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chacun des élèves ou pour chaque groupe d'élèves;

   b) présenter les programmes choisis aux élèves pour qui ces programmes ont été élaborés.

4. L'évaluation

   a) évaluer le réalisme des buts fixés, la pertinence des programmes choisis et le progrès de chaque élève;

b) réviser constamment et périodiquement les besoins, les objectifs, les groupes et les programmes par rapport à chacun des élèves en se basant sur les progrès réalisés. (WB74)

(FEO, 1988b, p. 28)

Cependant, la FEO ajoute que "le personnel enseignant est censé consulter le personnel auxiliaire lorsque ses compétences spécifiques peuvent l'aider à prendre ces décisions" (FEO, 1988b, p. 37). La huitième ligne de conduite de la FEO stipule qu'aucun membre ne doit être tenu d'effectuer une intervention médicale ou physique sur un élève.

> Aucun membre ne doit être tenu d'effectuer une intervention médicale ou physique sur un élève, pouvant mettre en péril la sécurité ou le bien-être de l'élève ou soumettre le personnel enseignant à des risques de blessures ou à une cause de négligence. Parmi ces services auxiliaires de santé, notons entre autres, l'administration de médicaments, le cathétérisme, porter ou soulever un élève, la physiothérapie, aider les handicapés physiques à manger, le drainage postural, la pression manuelle sur la vessie et aider les élèves à aller aux toilettes. (AB82)

(FEO, 1988b, p. 32)

Les responsabilités du personnel auxiliaire

Selon la FEO (1988b) le personnel d'appui rémunéré et les aides bénévoles de la communauté peuvent oeuvrer au sein des écoles de la

province. Le personnel auxiliaire peut être utilisé dans divers projets tels que les programmes d'éducation coopérative et les stages en milieu de travail à condition "qu'il possède un domaine de spécialité reconnu et que l'activité soit planifiée, organisée, surveillée et évaluée par un enseignant certifié" (FEO, 1988a, p. 3). Il peut aussi être embauché pour travailler dans les projets d'intégration des conseils scolaires; "les projets d'intégration des conseils scolaires doivent prévoir des ressources supplémentaires telles personnel-ressource, auxiliaires d'enseignement, formation en cours d'emploi, équipement, espace et emplacement" (FEO, 1988b, p. 44).

La fonction du personnel auxiliaire est d'aider le personnel enseignant. L'auxiliaire ne doit assumer aucune responsabilité dans l'évalution du personnel, des élèves ou de la programmation. Lorsqu'il a reçu une formation spécialisée, ce dernier pourrait "élaborer et mettre en oeuvre des programmes de formation individualisés dans son domaine de spécialisation" (FEO, 1988a, p. 5). Le personnel auxiliaire rémunéré pourrait, sous la direction du personnel enseignant approprié, "élaborer et mettre en oeuvre des programmes de renforcement des capacités médicales/sociales" (FEO, 1988a, p. 5). La liste des responsabilités du personnel auxiliaire suggérée par la FEO est la suivante :

- fournir une aide dans le déroulement d'un programme significatif en intervenant dans la salle de classe, sur le terrain de jeux ou dans d'autres activités;

- participer à l'organisation de la salle de classe pour le programme quotidien : préparation des aides pédagogiques, tableaux d'affichage, disposition des livres et de l'équipement;
- chercher des aides et des ressources pédagogiques convenables;
- fournir une aide individuelle ou en groupe aux élèves ayant des besoins particuliers d'apprentissage, de santé ou personnels;
- tenir à jour certains dossiers scolaires sur les élèves;
- aider l'enseignant à élaborer des programmes de contrôle du comportement;
- exécuter des programmes de contrôle du comportement établis par l'enseignant;
- administrer la physiothérapie, l'ergothérapie ou l'orthophonie prescrites par le personnel professionnel, après consultation de l'enseignant;
- administrer les services auxiliaires prescrits par l'enseignant et pour lesquels l'auxiliaire a reçu une formation adéquate;
- aider les élèves à s'habiller, se mettre en position, se soulever, manger et aller aux toilettes;
- superviser l'arrivée et le départ des autobus ou taxis;
- aider à surveiller les élèves durant les sorties;
- aider l'enseignant à administrer les tests;
- préparer le matériel pédagogique, sous la direction de l'enseignant;

- lorsque l'auxiliaire a reçu une formation spécialisée, élaborer et mettre en oeuvre des programmes de formation individualisés dans son domaine de spécialisation;
- élaborer et mettre en oeuvre des programmes de renforcement des capacités médicales/sociales;
- administrer des médicaments;
- aider dans l'administration des soins médicaux.

(FEO, 1988a, p. 5)

Sauf la définition apportée à l'alinéa 1 de l'article 1 du chapitre 129 de la Loi sur l'éducation (définissant le personnel de soutien), aucune loi et aucun règlement, à la connaissance de la chercheuse, ne définit le rôle des adjoints d'enseignement dans les écoles ontariennes. La note de service no 81 explique les responsabilités des conseils scolaires et du ministère de la Santé quant aux services de santé offerts en milieu scolaire mais pas quant à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives.

Si on étudie dans les publications du ministère de l'Éducation, Élèves présentant des troubles de comportement (1979), Enfants ayant des difficultés d'apprentissage (1980), Vision (1978), Enfants physiquement handicapés et souffrant de problèmes de santé (1978), Enfants talentueux ou surdoués (1978), Enfants présentant des déficiences intellectuelles moyennes ou profondes (1981), La formation aux cycles primaire et moyen (1976) et, Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (1984), aucune

suggestion n'est fournie aux enseignants quant à la façon d'utiliser efficacement les services des adjoints d'enseignement à l'intérieur de leur enseignement.

Parmi les circulaires, les programmes-cadres et les documents d'appui, aucune recommandation, à la connaisance de la chercheuse, n'est apportée pour aider l'équipe à réussir.

En réponse aux nouvelles lois, les conseils scolaires ont embauché un nombre sans cesse croissant d'adjoints d'enseignement afin d'agrandir la gamme et le nombre de services offerts à l'enfance en difficulté. En conséquence, il y a eu modification des responsabilités de l'enseignant et nécessité dans le cadre de l'action, de définir les responsabilités des adjoints. Plusieurs spécialistes de l'éducation se sont donc questionnés sur le rôle des adjoints d'enseignement oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté, sur le rôle des enseignants-superviseurs et sur la relation adjoints d'enseignement/parents.

PRINCIPALES QUESTIONS SOULEVÉES DANS LA LITTÉRATURE

Quel est le rôle de l'adjoint d'enseignement oeuvrant en milieu scolaire auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté? Quel est le rôle de l'enseignant-superviseur? Quel genre de relation un adjoint d'enseignement devrait-il entretenir avec les parents des élèves en difficulté? La majorité des articles traitant des adjoints d'enseignement s'attardent aux deux premières questions mais très peu à la troisième.

Le rôle de l'adjoint d'enseignement

Autrefois, l'adjoint d'enseignement ne participait pas à l'enseignement. On l'embauchait pour assumer des tâches routinières comme la photocopie, la dactylographie, le nettoyage. Ce rôle s'est radicalement transformé.

> We have come a long way since the days when the role of the paraprofessional was seen as primarily clerical and housekeeping. In today's classroom, paraprofessionals support and enhance the work of teachers in all components of the instructional process. They observe and record data about student performance, follow lesson plans developed by the teacher, work with small groups of students, or tutor individual children. They implement behavior maintenance and management programs designed by the teacher and assist in still carrying out routine administrative chores. In short, they are becoming technicians and specialists who are directed and guided by the teacher (Pickett, 1986a, p. 33).

Boomer (1981) et Sawchuk (1981) décrivent le rôle de l'adjoint d'enseignement comme étant... celui de travailler conjointement avec et sous la supervision de l'enseignant. Ces auteurs croient que l'adjoint d'enseignement peut être responsable de certains travaux routiniers mais que l'utilisation de ses services dans la salle de classe auprès des élèves présente d'appréciables avantages. White (1984) identifie huit avantages : (a) la présence d'un autre adulte dans la salle de classe diminue le rapport

adulte-enfant, (b) la présence d'un adjoint d'enseignement peut faciliter l'enseignement individuel et par petits groupes, (c) l'adjoint d'enseignement peut apporter d'autres talents et forces, (d) les échanges entre l'enseignant et l'adjoint d'enseignement peuvent aider l'enseignant à se tracer une image plus complète de l'élève et ainsi réaliser une évaluation plus précise, (e) la relation entre l'enseignant et l'adjoint d'enseignement peut stimuler des échanges très intéressants, (f) l'adjoint d'enseignement peut libérer partiellement l'enseignant de certaines tâches routinières lui permettant ainsi de passer plus de temps à enseigner, (g) l'adjoint d'enseignement peut améliorer les relations entre l'école et la communauté si ce dernier en fait partie. Boomer (1982), Frith & Kelly (1981), Kahan (1981), Kline (1987), Pickett (1986a, 1986c) et Sawchuk (1981) présentent différentes façons pour l'adjoint d'enseignement d'appuyer l'enseignant et suggèrent des pratiques courantes. Par exemple, l'adjoint d'enseignement peut aider l'enseignant à : planifier et rédiger l'horaire journalier et/ou hebdomadaire de l'élève en difficulté, préparer le matériel pédagogique nécessaire pour appuyer le programme individualisé de l'élève en difficulté, mettre sur pied des centres d'apprentissage, renforcer l'apprentissage des élèves en leur faisant faire différents exercices et jeux, corriger les travaux des jeunes, rédiger des notes aux parents pour échanger des informations sur le vécu quotidien de l'enfant, élaborer et maintenir des fiches de modification de comportement réalisables en

milieu scolaire et superviser ou accompagner certains élèves en difficulté lors de l'intégration scolaire et communautaire.

Pickett (1986a, 1984), White (1984) et Boomer (1982) expliquent la transformation des rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement. Pickett (1986c), Vasa (1984) et Semrau (1979) discutent de la complémentarité entre les rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement qui oeuvrent auprès des élèves en difficulté. Dans leur programme de formation, ils présentent le rôle de l'enseignant et le rôle de l'adjoint d'enseignement à l'intérieur des sept composantes suivantes : organisation de la salle de classe, évaluation, élaboration des objectifs, enseignement, programme de comportement, communication avec les parents, programme individualisé de l'élève en difficulté. Boomer explique l'importance du travail d'équipe entre ces deux intervenants scolaires.

> The teacher and paraprofessional have frequently been described as an instructional team (Brown, Elliott, & White, 1977; Fafard, n.d.; Greer, 1978). Effective teamwork, of whatever kind, requires well defined, but different levels of responsibility. The special education teacher's responsibility is to design an instructional program to meet each child's individual needs, and to manage the human and material resources needed to reach those goals. The paraprofessional, as an invaluable human resource, works under the direction of the teacher and helps carry out the instructional program.
>
> (Boomer, 1982, p. 194)

Frith & Armstrong (1984) et Frith & Teller (1982) présentent une liste de responsabilités que les adjoints d'enseignement ne devraient jamais assumer : (a) donner les notes finales, (b) décider si l'enfant réussit ou échoue son année scolaire, (c) administrer une punition corporelle, (d) entrer en communication avec les parents sans la permission de l'enseignant, (e) administrer, corriger ou interpréter des tests scolaires qui exigent un jugement subjectif, (f) administrer ou interpréter des tests standardisés pour lesquels l'adjoint n'a reçu aucune formation, (g) prendre l'entière responsabilité de la classe pour une période indéterminée, (h) travailler pendant de longues périodes de temps auprès d'un élève ayant des troubles graves de comportement, (i) prendre des décisions importantes quant à la matière qui sera enseignée, (j) prendre des décisions importantes reliées au curriculum ou au programme, (k) être responsable du programme individualisé de l'élève en difficulté, (l) faire de la suppléance lorsque l'enseignant de la salle de classe est absent.

Certains articles de la littérature décrivent les rôles et les responsabilités des adjoints travaillant dans les programmes spécialisés. Lindsey (1983) étudie le volet relié aux difficultés d'apprentissage, Frith & Armstrong (1984), aux problèmes de comportement et Frith & Teller (1982), à la déficience auditive. Jimenez & Iseyama (1987) et Shinn-Strieker (1984) expliquent les rôles et les responsabilités des adjoints oeuvrant auprès des élèves ayant des troubles du langage et de la parole.

Le rôle de l'enseignant-superviseur

Boomer (1982) définit très bien le rôle de l'enseignant.

> "The teacher's role is that of primary designer, developer, and evaluator of the instructional program. Thus, the teacher might be considered the program manager of the instructional team." (Boome , 1982, p. 194)

Boomer (1981, 1982), Kline (1987) et Pickett (1986b, 1986c) expliquent les rôles et les responsabilités de l'enseignant responsable d'un ou de plusieurs adjoints d'enseignement. Boomer décrit le rôle de l'enseignant-superviseur ainsi :

> The teacher is responsible for identifying specific skills to be learned, designing appropriate strategies, and assessing the effectiveness of those strategies. The teacher is also responsible for coordinating the efforts of the paraprofessional, parents, and other professionals in meeting identified goals.
>
> (Boomer, 1982, p. 197)

> As program manager, the special education teacher has the unique responsibility of organizing the resources to meet the IEP goals. This responsibility includes the regular supervision of the paraprofessional.
>
> (Boomer, 1981, p. 52)

Kline (1987) ajoute que l'enseignant-ressource ne doit pas se voir seulement comme un éducateur mais aussi comme un leader qui doit découvrir, canaliser et utiliser différentes ressources. Le

rapport de Carnegie, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century, recommande que l'enseignant soit considéré comme un gestionnaire de relations humaines, comprenant adjoints d'enseignement, parents, étudiants-tuteurs, bénévoles du monde des affaires et de la communauté et étudiants-maîtres (Pickett, 1986a, p. 33). De plus, l'enseignant est occasionnellement appelé à superviser des stagiaires venant des collèges communautaires, des programmes d'éducation permanente ou des écoles secondaires.

Boomer (1982), Kahan (1981) et Scarth (1982) donnent à l'enseignant des suggestions concernant les horaires, la planification, les stratégies de travail, l'utilisation des ressources humaines, l'organisation spatiale, la communication et les relations humaines. Par exemple, les auteurs suggèrent que l'horaire indique d'une façon plus précise les responsabilités de l'enseignant, de l'adjoint et des élèves par rapport aux activités de la journée. L'horaire pourrait indiquer si l'adjoint supervise un travail individuel, un travail de groupe ou s'il prépare le matériel pour la prochaine leçon. En classe ordinaire, l'adjoint peut superviser un travail de recherche pendant que l'enseignant travaille avec l'élève ou les élèves en difficulté. Ensemble, l'enseignant et l'adjoint peuvent faire des observations et formuler des recommandations afin de mieux répondre aux besoins de l'élève.

Boomer (1981) présente en détail quatre facettes de la communication : (a) lors de la planification, (b) aux réunions

hebdomadaires, (c) en classe et (d) par écrit. Selon cet auteur, la communication entre l'enseignant et l'adjoint d'enseignement est un élément important pour assurer le succès de l'équipe. Avant même l'entrée des élèves, on discutera de l'organisation de la salle de classe, de l'horaire, de la préparation du matériel didactique et de l'équipement audio-visuel, des procédures en cas d'urgences et des responsabilités de chacun. Pendant l'année scolaire, l'auteur suggère que les membres de l'équipe se rencontre chaque jour pendant 20 à 30 minutes. La communication entre l'enseignant et l'adjoint d'enseignement est aussi très importante lors d'événements imprévus tels que maladie, accident, tempête de neige, pluie. La communication par écrit peut comprendre la lecture de notes de services et la rédaction de rapports quotidiens. La lecture des notes de services permet à l'adjoint d'être au courant des activités de l'école et des nouvelles politiques du conseil scolaire reliées à l'enfance en difficulté. Celle des rapports quotidiens permet à l'enseignant un meilleur contrôle et une meilleure supervision du cheminement de l'élève en difficulté et de son programme.

La relation adjoint d'enseignement/parents

Peu d'auteurs ont abordé le sujet. Cependant, Frith et Armstrong (1984), Frith et Teller (1982) et Frith et Kelly (1981) mentionnent certains éléments importants à considérer à l'intérieur de cette relation : employeur, personnalité de l'adjoint et des parents, habiletés et formation de l'adjoint d'enseignement,

parents, connaissances et attitudes de l'enseignant-superviseur et de la direction de l'école, mobilité de l'enfant et lieu du domicile. La relation adjoint d'enseignement/parent peut être entretenue de diverses façons : par les communiqués, par les rapports quotidiens ou hebdomadaires, par les cahiers de communication. Même si l'un des rôles de l'adjoint d'enseignement est d'aider l'enseignant dans la communication avec les parents, son intervention devrait tenir compte du rôle de l'enseignant dans cette communication, de la confidentialité des renseignements et du code d'éthique des enseignants.

Dans l'article Paraprofessionals: A Focus on Interpersonal Skills, Frith (1981) discute des compétences requises dans le domaine des relations interpersonnelles et de l'importance de donner ces compétences aux adjoints d'enseignement. "If these paraprofessionals are to be of maximum value, they must exhibit the necessary interpersonal competencies required to interact with others" (Frith, 1981, p. 308).

Suite à la transformation des rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement, les chercheurs ne se demandent plus si les adjoints d'enseignement devraient participer aux activités éducatives mais plutôt jusqu'à quel point ces derniers y participent (White, 1984). Quelques recherches ont tenté d'éclaircir le débat.

RAPPORTS DE RECHERCHE

Dans cette section la chercheuse passe en revue les recherches canadiennes et américaines qui de près ou de loin se rattachent aux préoccupations de la recherche qu'elle a entreprise. Trois projets de recherche canadiens, qui datent d'une quinzaine d'années, ont étudié sous certains aspects le rôle des adjoints d'enseignement mais aucun n'a étudié les perceptions de la participation des adjoints aux activités éducatives. Les projets de recherche de Ferguson (1976), Horsman (1977) et Hillier (1979) ne répondent pas de façon satisfaisante à l'objectif de cette recherche.

Quelques recherches plus récentes ont été réalisées aux États-Unis. Ces recherches se sont concentrées sur des aspects uniques du problème ou ne se sont adressées qu'à des populations particulières. McKenzie & Houk (1986) traitent des perceptions et des attentes des enseignants-superviseurs spécialisés en difficulté d'apprentissage. Les résultats de la recherche indiquent que ce personnel enseignant désire accroître le rôle des adjoints d'enseignement. Les enseignants expriment deux souhaits : (a) que les adjoints d'enseignement aient une meilleure formation afin que les enseignants puissent utiliser leurs services plus efficacement et (b) que les enseignants participent davantage à l'embauche et à la sélection des adjoints d'enseignement.

May & Marozas (1981) étudient le volet relié aux responsabilités des adjoints d'enseignement travaillant dans le

domaine de la déficience profonde. Les résultats de cette recherche démontrent que très peu de tâches routinières de bureau sont assumées par les adjoints d'enseignement travaillant en déficience profonde. Selon les données, ces adjoints d'enseignement travaillent plutôt avec l'enseignant à la planification de programmes, à la rédaction de rapports et à l'évaluation des élèves.

Epstein & Nieminen (1983) étudient la controverse suivante : les enseignants peuvent-ils donner aux adjoints d'enseignement la responsabilité d'administrer des tests d'évaluation et peuvent-ils par la suite se fier aux résultats obtenus? Afin d'étudier ces questions, 44 écoliers ayant des troubles d'apprentissage ont subi le test "Conners Abbreviated Teacher Rating Scale" (CATRS). Ce test a d'abord été administré par l'enseignant et ensuite par l'adjoint d'enseignement. Les résultats de la recherche ne rapportent aucune différence significative même si le coefficient de fiabilité était plus élevé chez le personnel enseignant que chez le personnel auxiliaire. L'administration de tests et l'évaluation des étudiants avaient toujours été perçues comme faisant partie des responsabilités de l'enseignant. Les résultats de la recherche d'Epstein et de Nieminen tentent de montrer que le rôle des adjoints d'enseignement pourrait être élargi.

Van den Pol, Crow, Rider, & Offner (1985) font des recherches dans un centre préscolaire pour savoir si l'adjoint d'enseignement peut travailler à augmenter l'interaction sociale chez les enfants

d'âge préscolaire. Les résultats démontrent qu'un adjoint d'enseignement bien dirigé peut contribuer à augmenter les occasions d'interaction sociale entre les enfants du niveau préscolaire et ceci sans nuire au processus naturel de socialisation. Lors de l'expérience, le nombre d'interactions augmente chez les enfants handicapés ainsi que chez certains enfants non handicapés.

Une des recherches les plus révélatrices concernant le rôle des adjoints d'enseignement est celle de Cobb (1984). Le chercheur évalue la qualité de leurs services. Suite à une enquête, Cobb démontre que l'adjoint d'enseignement joue un rôle très important dans l'école. Les résultats des tests "Comprehensive Test of Basic Skills" (CTBS), le taux d'élèves promus à la fin de l'année scolaire et les régistres de présence indiquent une amélioration par rapport à l'année précédente. Sur une échelle de 5, les personnes à la direction des écoles et le personnel enseignant évaluent les services du personnel auxiliaire à 4.2. La majorité des adjoints d'enseignement (instructional aides) désirent (a) que leur employeur offre plus de cours de formation et (b) que leurs postes deviennent permanents.

En 1987, Lindeman et Beegle présentent les résultats d'une recherche traitant du degré de participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives. Ils désirent connaître les perceptions et les attentes de professeurs d'université et de collèges par rapport à la participation des adjoints d'enseignement

en milieu scolaire. Les chercheurs distribuent 656 questionnaires aux professeurs de toutes les universités et de tous les collèges américains offrant un programme de formation en enseignement dans le domaine de l'enfance en difficulté. Deux cent soixante dix-sept questionnaires, soit 42 %, sont retournés aux chercheurs. Voici les résultats rapportés dans l'article Preservice Teacher Training and the Utilization of the Classroom Paraprofessional: A National Survey:

44 % des répondants indiquent que les adjoints d'enseignement travaillant dans des écoles de leur état auprès d'élèves en difficulté participent à l'enseignement ("participate in instruction"),

31 % participent à la préparation du matériel pédagogique et au soutien administratif,

12 % participent à la supervision des élèves ou à la modification de leur comportement,

5 % participent à des activités reliées aux besoins physiques des élèves,

1 % communiquent directement avec les parents ou le personnel de l'école,

4 % participent à la collecte de données et à l'évaluation,

1 % participent à la planification.

Lorsque les chercheurs demandent aux répondants quelles sont les plus importantes habiletés que devraient posséder les adjoints d'enseignement, voici ce que ces mêmes professeurs d'universités et de collèges américains ont répondu :

31% habiletés d'enseignement,

32 % habiletés de préparation du matériel pédagogique et de soutien administratif,

21 % habiletés de supervision d'élèves ou de modification de comportement,

5 % habiletés reliées aux besoins physiques des élèves,

4 % habiletés de communication,

3 % habiletés de collecte de données et d'évaluation,

2 % habiletés de planification.

Dans cet article, les auteurs décrivent d'une façon claire et concise, la situation actuelle : l'embauche sans cesse croissante des adjoints d'enseignement, la transformation de leur rôle, leur participation dans l'enseignement, l'utilisation efficace du personnel auxiliaire dans la salle de classe, la nécessité de cours de formation pour le personnel enseignant qui travaille avec les adjoints d'enseignement.

Dans la discussion, Lindeman et Beegle (sous presse) soulignent l'importance de mettre sur pied des programmes de formation en supervision, en formation et en évaluation pour le personnel enseignant afin que celui-ci puisse utiliser efficacement les services des adjoints d'enseignement.

En somme, il y a des pratiques plus ou moins uniformes, un cadre légal plutôt large et, à la connaissance de la chercheuse, quelques études américaines récentes traitant de la problématique de sa propre recherche. Certains chercheurs ont tenté d'identifier

et de comparer les perceptions et les attentes d'intervenants scolaires par rapport au rôle des adjoints d'enseignement mais en n'examinant qu'un seul domaine de l'enfance en difficulté. May & Morozas (1981) s'intéressent à la déficience moyenne et profonde tandis que McKenzie & Houk (1986), aux difficultés d'apprentissage. Lindeman et Beegle (sous presse) semblent avoir réussi à identifier la participation des adjoints d'enseignement mais selon les attentes et les perceptions de professeurs d'universités et de collèges américains.

À la connaissance de la chercheuse, aucun projet de recherche canadien n'a étudié la participation des adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté aux activités éducatives. Cet aspect du problème est l'objet de la présente étude. Le chapitre suivant présente le schème de recherche.

CHAPITRE TROIS

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la méthode de la recherche et est divisé en trois sections. La première traite de l'échantillon. La deuxième présente l'instrument de mesure : (a) l'élaboration du questionnaire, (b) la structure et (c) la mise à l'épreuve. La troisième explique la procédure, c'est-à-dire la démarche suivie lors de l'administration du questionnaire et lors du traitement des données.

L'ÉCHANTILLON

La population étudiée est constituée de deux groupes de sujets; l'un représentant les adjoints d'enseignement embauchés à temps plein par les conseils scolaires ontariens pour oeuvrer auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté dans les écoles élémentaires de langue française, l'autre leurs enseignants-superviseurs. Pour étudier cette population, un échantillon a été choisi parmi l'ensemble de ces deux groupes d'intervenants du monde scolaire franco-ontarien. Une liste des sujets a été préparée à partir des renseignements obtenus auprès de 33 conseils scolaires ontariens responsables des écoles élémentaires de langue française. Le lecteur retrouvera une copie des deux lettres envoyées aux conseils scolaires aux Appendices A et B. Des 22 conseils scolaires

ontariens qui embauchaient pendant l'année scolaire 1988-1989 cette catégorie d'adjoints d'enseignement, 21 ont consenti à participer à la recherche. Ces 21 conseils scolaires employaient à temps plein 117 adjoints d'enseignement pour oeuvrer auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté et environ le même nombre d'enseignants-superviseurs. De ce nombre, 76 enseignants-superviseurs et 86 adjoints d'enseignement ont accepté de remplir et de retourner le questionnaire. Bien que l'échantillon n'ait pas été choisi de façon aléatoire, il y a lieu de croire qu'il est représentatif.

L'INSTRUMENT DE MESURE

L'objectif de cette recherche est d'identifier et de comparer les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs quant à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives. À cette fin, un instrument pour mesurer les perceptions et les attentes des adjoints et des superviseurs a été préparé. Cette section explique la façon dont l'instrument de mesure a été élaboré, structuré et mis à l'épreuve.

L'élaboration du questionnaire

Puisque la recension des écrits a révélé que les recherches antérieures mesuraient surtout la participation des adjoints aux activités de soutien administratif et technique, et aux activités reliées aux soins personnels, physiques et médicaux des élèves en

difficulté, la chercheuse a choisi d'élaborer un questionnaire mesurant la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives. Une liste exhaustive des activités éducatives a été dressée à partir d'articles, de thèses, de rapports de recherche, de lignes de conduite des associations professionnelles d'enseignantes et d'enseignants ontariens, d'énoncés de politiques des conseils scolaires ontariens et de conversations avec des spécialistes en éducation. La chercheuse a ensuite éliminé les répétitions et rédigé une synthèse du tout. Le modèle de Semrau (1979) mentionné au chapitre 2 a permis de faire une synthèse des activités éducatives et d'élaborer un questionnaire. Le lecteur notera que Pickett (1986c) et Vasa (1984) s'étaient aussi inspirés du modèle de Semrau pour développer leur programme de formation. Semrau (1979) a discuté de la complémentarité entre les rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement. Elle a présenté le rôle respectif de ces deux intervenants scolaires quant à l'organisation de la salle de classe, l'évaluation des élèves, l'élaboration des objectifs, l'enseignement, l'élaboration et la mise en oeuvre du programme de comportement, la relation avec les parents et la mise en oeuvre du programme individualisé de l'élève en difficulté. Afin de répondre aux besoins actuels du milieu scolaire ontarien, la chercheuse a ajouté une section sur l'intégration scolaire et communautaire et une autre reliée aux relations de travail entretenues avec les professionnels des soins scolaires. Le nombre d'items choisis dans chaque section reflétait approximativement la proportion d'items retrouvée dans la littérature.

La structure du questionnaire

Le questionnaire utilisé pour cette recherche a deux versions : la première s'adresse aux adjoints d'enseignement (voir Appendice C), la seconde aux enseignants-superviseurs (voir Appendice D). Les deux versions sont sensiblement les mêmes sauf pour quelques items d'ordre démographique portant sur la formation, les années d'expéricnce et le genre d'affectation. Ces items se situent dans la dernière partie du questionnaire.

Le questionnaire est divisé en quatre parties :

A) Activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté (26 items).

B) Activités prescrites pour l'ensemble de la classe (13 items).

C) Activités assumées en dehors des heures de classe (6 items).

D) Renseignements généraux (10 items à l'intention des adjoints d'enseignement et 8 items à l'intention des enseignants-superviseurs).

Pour chacun des items des parties A, B et C, les participants sont invités à répondre à deux questions afin de préciser leurs perceptions et leurs attentes. Les questions posées aux adjoints d'enseignement sont les suivantes :

1) Actuellement, dans quelle mesure participez-vous dans cette activité?

2) À votre avis, dans quelle mesure un adjoint d'enseignement devrait-il participer à cette activité?

Quant aux enseignants-superviseurs, ils doivent répondre eux aussi aux deux questions.

1) Actuellement, dans quelle mesure votre adjoint d'enseignement participe-t-il à cette activité?
2) À votre avis, dans quelle mesure un adjoint d'enseignement devrait-il participer à cette activité?

Une feuille explicative présente quelques directives, incite à la collaboration et assure les répondants de l'anonymat. Les prochains paragraphes identifient les grandes composantes des parties A, B, C et D du questionnaire.

Chaque composante représente un aspect de l'acte de l'enseignement tandis que chaque item du questionnaire porte sur une activité en particulier.

Les participants évaluent leurs perceptions et leurs attentes eu égard des six catégories de l'échelle suivante :

---

0 activité assumée entièrement par l'adjoint d'enseignement

1 activité assumée principalement par l'adjoint mais sous la supervision de l'enseignant

2 activité assumée à part égale, entre l'adjoint et l'enseignant

3 activité assumée principalement par l'enseignant mais avec la collaboration de l'adjoint

4 activité assumée uniquement par l'enseignant

5 activité qui n'est pas pratiquée dans notre salle de classe

---

Partie A. La partie A du questionnaire a pour but de déterminer le ;ceptions et les attentes des répondants par rapport à la participation des adjoints d'enseignement aux activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté. Elle comprend huit composantes qui regroupent comme suit les questions-item :

- organisation de la salle de classe (2 items)
- évaluation des élèves (3 items)
- élaboration des objectifs du programme individualisé de l'élève en difficulté (4 items)
- enseignement auprès de l'élève en difficulté (5 items)
- élaboration et mise en oeuvre du programme de comportement (4 items)
- communication avec les parents (3 items)
- intégration scolaire et communautaire (3 items)
- relations avec les professionnels des soins scolaires (2 items)

Parties B et C. La partie B du questionnaire a pour but de déterminer les perceptions et les attentes des répondants par rapport à la participation des adjoints d'enseignement aux activités prescrites pour l'ensemble de la classe. Elle comprend cinq composantes qui regroupent comme suit les questions-item :

- organisation de la salle de classe (4 items)
- évaluation des élèves(2 items)
- enseignement (3 items)

- élaboration et mise en oeuvre du programme de comportement (2 items)
- intégration scolaire et communautaire (2 items)

La partie C se rapporte aux activités assumées en dehors des heures de classe (6 items).

L'échelle de mesure choisie pour les parties B et C du questionnaire est la suivante :

0	1	2	3	4
jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	sans objet

Partie D. La partie D du questionnaire a pour but de recueillir quelques données démographiques qui décrivent (a) les adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté et (b) les enseignants avec qui ils travaillent. Cette partie permet de cueillir les renseignements comme l'âge, la formation, le genre d'affectation et les années d'expérience.

La mise à l'épreuve

La vérification des qualités métrologiques de l'instrument s'est faite en deux temps : l'enquête préliminaire et la critique d'experts. Une enquête préliminaire a été effectuée auprès de dix personnes qualifiées en enfance en difficulté afin de vérifier la pertinence des données sollicitées relativement au problème de recherche, de juger de la qualité et de la clarté des questions

formulées et d'apporter les premières corrections. Les commentaires reçus ont permis de rédiger le questionnaire.

Afin de vérifier la validité du contenu de l'instrument, il a été soumis à la critique d'experts. Les membres du comité ont été choisis d'après leur degré d'expertise ou leur familiarisation avec le sujet. Des 18 membres du comité, six représentaient le corps professoral, huit le personnel enseignant, et quatre le personnel auxiliaire. Tous les membres du comité oeuvraient en éducation au moment de la recherche. Au sein des six membres du corps professoral, une personne est spécialisée en mesure et évaluation, une à la formation des maîtres, deux en enfance en difficulté et deux en psychoéducation. Au sein des représentants du personnel enseignant, il y a cinq conseillères pédagogiques, un directeur d'école et deux enseignants; quatre d'entre eux détiennent une maîtrise en éducation et quatre autres diverses spécialisations en plus de leur baccalauréat. La moyenne des années d'expérience de ces membres du comité est de 18.5 années d'expérience en enseignement. Tous les membres du comité sauf le professeur en mesure et évaluation sont familiers avec le domaine de l'enfance en difficulté.

Parmi les quatre adjoints d'enseignement, tous détiennent un diplôme collégial et deux d'entre eux poursuivent leurs études universitaires. Tous possèdent quatre années d'expérience dans le domaine.

LA PROCÉDURE

Cette section décrit la démarche suivie par la chercheuse lors de l'administration du questionnaire et du traitement des données. Après avoir tenu compte des facteurs de temps, de distance, d'économie et d'anonymat, le questionnaire écrit auto-administré par le moyen d'une distribution postale s'est avéré le plus adéquat.

L'administration du questionnaire

L'autorisation des conseils scolaires a d'abord été obtenue. Ceux qui n'ont pas répondu par écrit à la demande ont été contacté par téléphone. Ensuite, les questionnaires ont été distribués par la poste. La majorité ont été expédiés directement aux écoles le 15 mai, 1989. Six surintendants ont préféré distribuer eux-mêmes les questionnaires après en avoir fait une première lecture.

Une lettre adressée à la direction de l'école était jointe au colis (voir Appendice E). Cette lettre expliquait les apports du projet de recherche et invitait cette personne à encourager son personnel enseignant et son personnel auxiliaire à remplir le questionnaire.

Chaque questionnaire était accompagné d'une lettre adressée au répondant, ainsi que d'une enveloppe affranchie et pré-adressée. La lettre expliquait au répondant les apports du projet de recherche et l'invitait à retourner par la poste dans l'enveloppe-réponse affranchie, le questionnaire dûment rempli dans les prochains cinq jours (voir Appendice F).

Une lettre de rappel a été envoyée une semaine plus tard, soit le 21 mai 1989 à toutes les écoles-cibles.

Afin de s'assurer d'une meilleure collaboration, la chercheuse a personnellement recueilli les questionnaires dans les écoles-cibles de la région d'Ottawa-Carleton puisque c'était physiquement et économiquement possible.

Le traitement statistique des résultats

Afin de pouvoir décrire et comparer les attentes et les perceptions des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs par rapport à la participation des adjoints aux activités éducatives, des statistiques descriptives et des tests *t* ont été calculés. Pour présenter graphiquement les résultats obtenus, quatre histogrammes et six tableaux ont été dressés.

Les réponses des adjoints d'enseignement ont d'abord été traitées, ensuite celles des enseignants-superviseurs. À partir des attentes et des perceptions des répondants, des moyennes et des tests *t* ont été calculés pour les grandes composantes du questionnaire et pour chacun des items des parties A, B et C. Des distributions de fréquence ont été calculées pour chacun des items de la partie D du questionnaire.

Afin de savoir si les variables intervenantes avaient un impact sur les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement, des tests *t* ont été calculés sur les grandes composantes du questionnaire selon le groupe d'âge, la formation, le nombre

d'années d'expérience et le type d'affectation. Les variables intervenantes traitées chez les enseignants-superviseurs étaient l'âge, les années d'expérience dans l'enseignement, les années d'expérience en enfance en difficulté et le type d'affectation.

Afin de trouver s'il y avait des différences significatives entre (a) les attentes des adjoints d'enseignement et celles des enseignants-superviseurs et (b) les perceptions des adjoints d'enseignement et celles des enseignants-superviseurs, des test *t* ont été calculés pour les grandes composantes du questionnaire. Le prochain chapitre présentera les résultats.

CHAPITRE QUATRE

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans quelle mesure les adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté participent-ils et souhaitent-ils participer aux activités éducatives? Quelles sont les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs vis-à-vis cette participation? Les perceptions et les attentes de ces deux groupes sont-elles divergentes ou convergentes? Est-ce que certaines variables sociales et personnelles comme l'âge, la formation, l'expérience ou l'affectation ont un impact sur ces perceptions et attentes?

L'objectif de ce quatrième chapitre est de présenter, d'analyser et d'interpréter les résultats d'une enquête effectuée auprès de ces deux groupes d'intervenants du monde scolaire. Les modalités de cette enquête sont décrites au chapitre précédent. Afin de bien analyser l'ensemble des activités éducatives auxquelles les adjoints d'enseignement participent et souhaitent participer, ce chapitre traite premièrement des perceptions et des attentes de ceux-ci, deuxièmement, de celles des enseignants-superviseurs et, troisièmement, des similitudes et des différences entre ces deux groupes. Dans chacune de ces trois sections, les données sont présentées à l'aide de techniques statistiques descriptives et de tableaux comparatifs. Des tests de différence permettent de mettre à l'épreuve les divergences entre les deux groupes ainsi que l'impact de variables intervenantes.

LES PERCEPTIONS ET LES ATTENTES DES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT

Cette première section traite successivement des caractéristiques des adjoints d'enseignement, de leurs perceptions et attentes face à leur participation à différentes activités éducatives et de l'impact des variables âge, formation, expérience et affectation.

Les caractéristiques

Des 117 questionnaires distribués aux adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté dans les écoles élémentaires, 86 ont été dûment complétés et retournés à la chercheuse, c'est-à-dire, 73.5 % des questionnaires expédiés.

Parmi les répondants, 82 ont identifié leur sexe; 94 % sont des femmes et l'autre 6 %, des hommes. Les âges varient entre 21 et 61 ans, mais la moitié des répondants ont 31 ans et moins.

Si l'on examine la variable formation ou scolarisation, on en arrive aux résultats suivants :

11 % n'ont pas complété leurs études secondaires,

27 % ont un diplôme de 12^{e} année,

12 % ont un diplôme de 13^{e} année,

ce qui représente la moitié des répondants. L'autre moitié se répartit comme suit :

44 % ont un diplôme de niveau collégial,

6 % ont un diplôme de universitaire.

Il est intéressant de noter que 21 % des adjoints d'enseignement poursuivent des études universitaires et 5 % des études collégiales.

Quant à leur expérience, 21 % ont travaillé un an ou moins dans le domaine, 55 % entre deux et cinq ans, 22 % entre cinq et dix ans et 2 % plus de dix ans.

Ils oeuvrent dans tous les domaines de l'enfance en difficulté. Trente-cinq pour cent des adjoints d'enseignement embauchés à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté travaillent surtout en classe régulière et 64 % dans une classe spéciale. (Un pour cent des adjoints ont encerclé plus d'une réponse à cette question.) Soixante-sept pour cent des adjoints ont répondu avoir travaillé un an ou moins avec le même enseignant.

Les perceptions et attentes face aux différentes activités éducatives

Le lecteur se souviendra que les adjoints d'enseignement étaient invités à présenter leurs perceptions et leurs attentes à l'intérieur de trois catégories d'activités éducatives : a) les activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté, b) les activités prescrites pour l'ensemble de la classe et c) les activités assumées en dehors des heures de classe. Il se souviendra aussi que deux échelles de mesure ont été utilisées.

L'échelle mesurant le degré de participation des adjoints d'enseignement aux activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté était la suivante :

0	1	2	3	4
adjoint	principalement adjoint	égale	principalement enseignant	enseignant

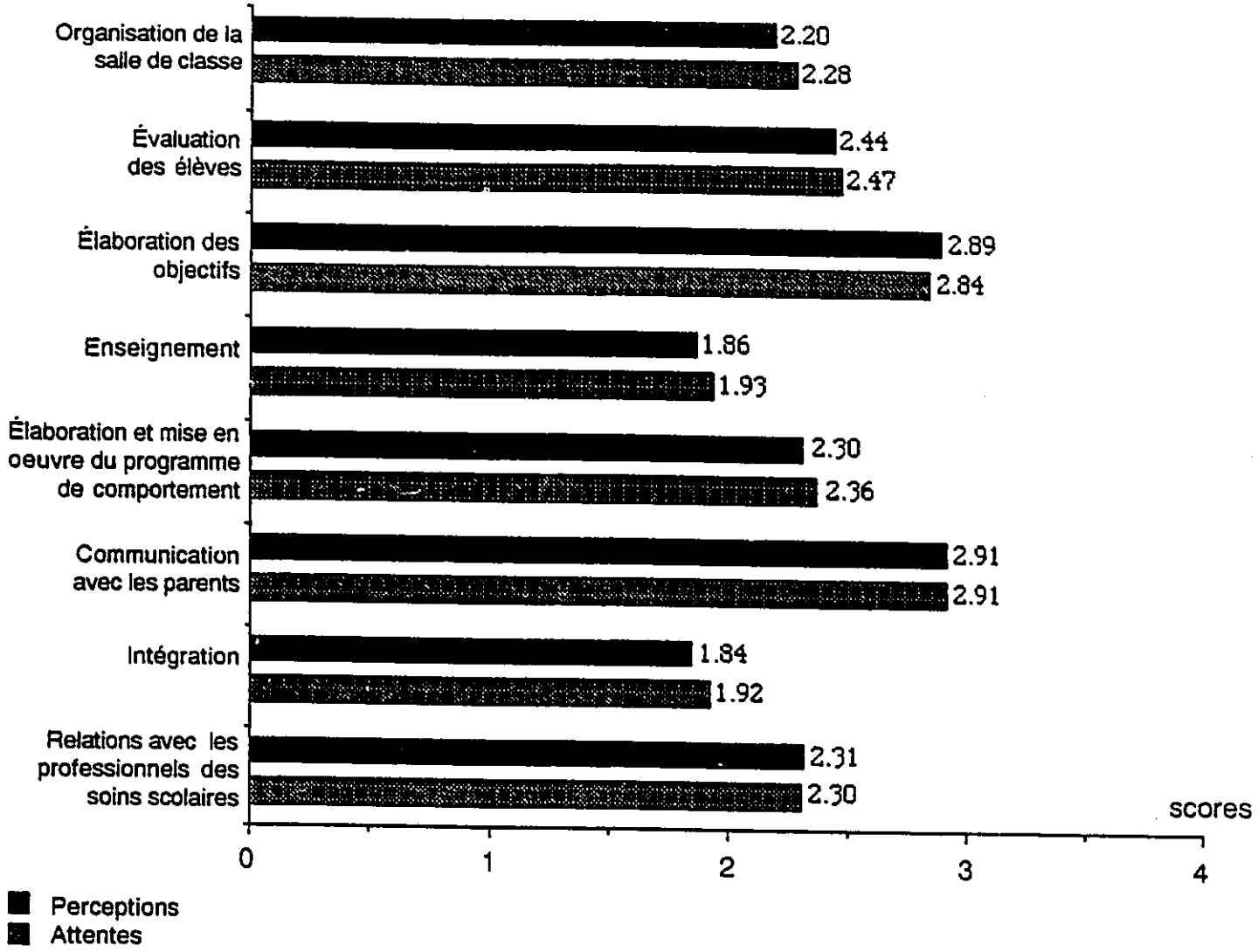
Les données relatives à ces activités sont présentées à la figure 1 et au tableau 1

L'échelle mesurant le degré de participation des adjoints d'enseignement aux activités prescrites pour l'ensemble de la classe et aux activités assumées en dehors des heures de classe était la suivante :

0	1	2	3
jamais	quelquefois	souvent	régulièrement

Les données relatives à ces activités sont mises en évidence à la figure 2 et au tableau 2.

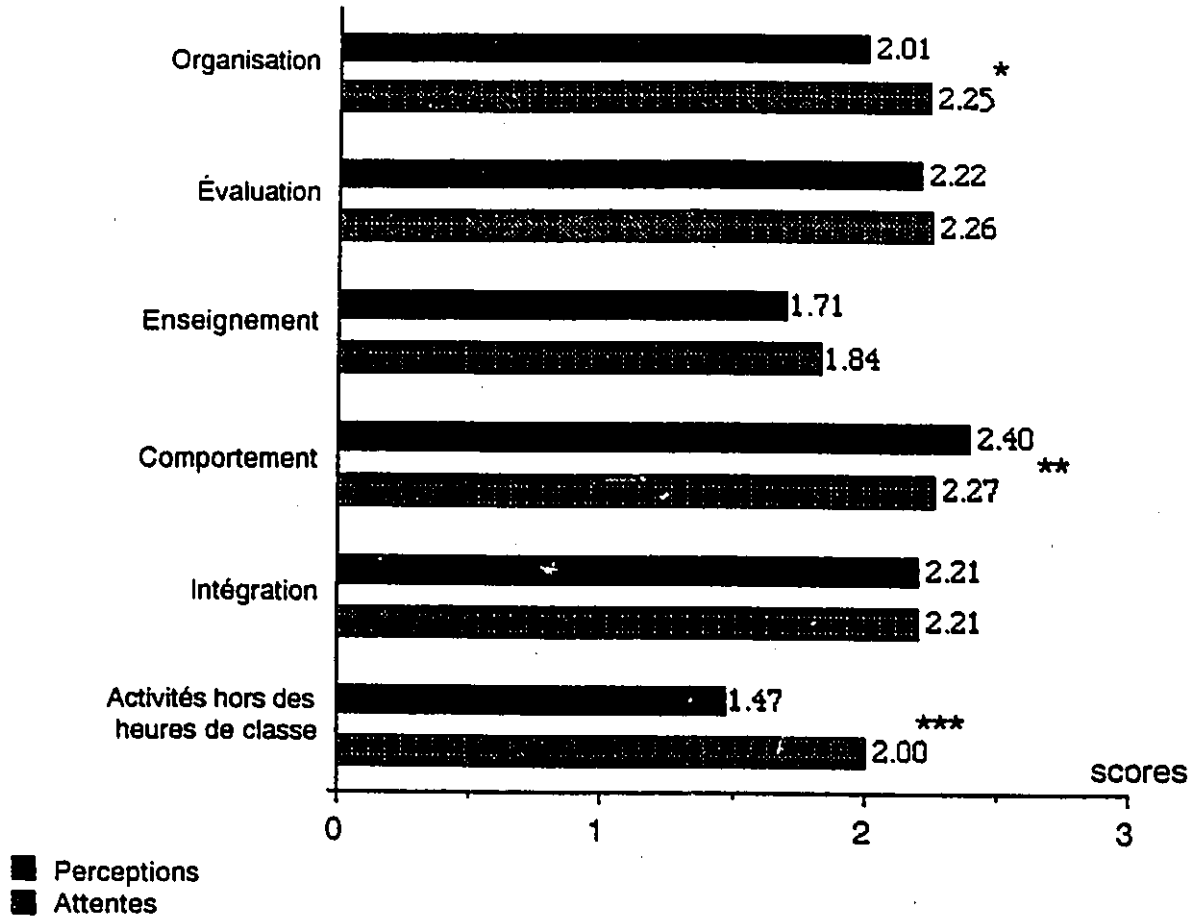
Une synthèse graphique des réponses est présentée sous forme de figures. Les figures 1 et 2 font connaître les moyennes des scores obtenus aux réponses des adjoints d'enseignement dans les 14 grandes composantes du questionnaire. Les barres horizontales représentent leurs perceptions et leurs attentes vis-à-vis leur participation aux activités éducatives. Les astérisques indiquent les différences significatives inférieures au seuil de probabilité 0.05 entre leurs perceptions et leurs attentes ($p < .05$).



* p< .05, ** p< .01, *** p< .001.

Figure 1 Perceptions et attentes des adjoints d'enseignement par rapport à leur participation aux activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté.

Activités pour l'ensemble de la classe



* p< .05, ** p< .01, *** p< .001.

Figure 2 Perceptions et attentes des adjoints d'enseignement par rapport à leur participation aux activités prescrites pour l'ensemble de la classe et aux activités assumées en dehors des heures de classe.

Dans l'ensemble, les résultats révèlent que les adjoints d'enseignement participent aux activités éducatives et souhaitent continuer à y participer. Dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté (figure 1), les deux groupes d'intervenants assument "à part égale" les activités reliées à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation de l'élève en difficulté, à l'élaboration des objectifs du programme individualisé de l'élève en difficulté, à l'élaboration et la mise en oeuvre du programme de comportement, à la communication avec les parents et aux relations avec les professionnels des soins scolaires. Cependant, les activités reliées à l'enseignement et à l'intégration de l'élève en difficulté sont assumées "principalement par l'adjoint d'enseignement mais sous la supervision de l'enseignant".

Dans le cadre des activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe (figure 2), les adjoints participent "souvent" à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement et à l'intégration d'un ou de quelques élèves en difficulté. Ils participent "quelquefois" à l'enseignement.

Suite à un test t, on constate que les adjoints d'enseignement ne souhaitent aucun changement significatif face à leur participation dans les activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté. Cependant, ils souhaitent quelques changements dans les activités prescrites pour l'ensemble de la

classe et celles assumées en dehors des heures de classe (figure 2). D'une part, les adjoints souhaitent participer davantage à l'organisation de la salle de classe et aux diverses réunions. D'autre part, ils désirent diminuer leur participation aux activités reliées à la discipline des élèves de la classe et à la surveillance des élèves de l'école.

La chercheuse approfondit cette analyse en étudiant les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement face à chacun des 45 items du questionnaire. Les résultats rapportés aux tableaux 1 et 2 précisent le degré de participation des adjoints pour chacune des 45 activités éducatives. Ces tableaux 1 et 2 présentent les moyennes des scores obtenues aux réponses des adjoints d'enseignement sur chaque item du questionnaire. La première colonne révèle leurs perceptions face à la participation des adjoints, la seconde, leurs attentes face à cette même activité et la troisième, les résultats des test t. Les astérisques indiquent une différence significative entre les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement ($p < .05$). Afin d'éviter la monotonie en présentant les 45 items, la chercheuse attirera l'attention du lecteur seulement sur les différences significatives rapportées dans ces deux tableaux.

Dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté (tableau 1), il y a deux différences significatives entre les perceptions et les attentes des adjoints face à leur participation. Les adjoints souhaitent que les

activités reliées à la préparation du matériel pédagogique et à la psychomotricité (items 3 et 23) soient assumées "à part égale entre l'adjoint et l'enseignant" plutôt que "principalement par l'adjoint d'enseignement".

Trois changements significatifs sont rapportés dans le cadre des activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe (tableau 2). Les adjoints d'enseignement souhaitent participer "souvent" plutôt que "quelquefois" à la planification et à l'organisation de sorties éducatives, d'activités culturelles, sportives ou sociales et d'événements spéciaux (item 55) ainsi qu'à la mise sur pied des centres d'apprentissage (item 59). À l'item 73, ils réaffirment leur désir de diminuer leur participation à la surveillance des élèves à l'extérieur de la salle de classe bien qu'ils soient d'accord à partager cette responsabilité.

Des changements significatifs ($p < .001$) sont souhaités de la part des adjoints d'enseignement face à leur participation aux activités assumées en dehors des heures de classe (tableau 2). Ils souhaitent avoir "souvent" accès aux dossiers des élèves avec qui ils travaillent (item 89). Ils désirent participer aux différentes réunions mais pas de façon régulière (items 79, 81, 83 et 85).

TABLEAU 1

Moyennes obtenues par les adjoints d'enseignement (N=86) sur chaque item du questionnaire pour les variables "perceptions" et "attentes" selon leur participation aux activités éducatives

Item	Perceptions	Attentes	Test-t
ACTIVITÉS CONÇUES À L'INTENTION D'UN OU DE QUELQUES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ			
ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE			
1. horaire	2.48	2.46	0.7411
3. matériel pédagogique	1.95	2.10	0.0483 *
ÉVALUATION DES ÉLÈVES			
5. comportement	2.06	2.13	0.2649
7. observations/recommandations	2.24	2.27	0.8799
9. matières scolaires	2.94	2.88	0.2082
ÉLABORATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME INDIVIDUALISÉ DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ			
11. matières scolaires	2.85	3.11	0.1330
13. ateliers	2.73	2.67	0.7362
15. psychomotricité	2.66	2.60	0.4840
17. arts	2.71	2.60	0.5096
ENSEIGNEMENT AUPRÈS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ			
19. matières scolaires	1.94	2.06	0.2932
21. ateliers	1.94	2.00	0.6891
23. psychomotricité	1.88	2.06	0.0128 **
25. arts	1.86	2.01	0.0629
27. gymnase/musique/piscine/etc.	1.40	1.54	0.1752
ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT			
29. buts et objectifs	2.47	2.58	0.3691
31. fiches	2.73	2.64	0.4840
33. programme de contrôle	2.11	2.22	0.1453
35. situation de crise	1.91	2.02	0.2302
COMMUNICATION AVEC LES PARENTS			
37. matières scolaires	3.12	3.20	0.7316
39. besoins physiques	2.73	2.72	0.4176
41. écrits journaliers	2.73	2.70	0.5748
INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE			
43. identification	2.60	2.62	0.8770
45. supervision	1.13	1.22	0.2394
47. animation d'activités	1.87	1.96	0.1400
RELATIONS AVEC LES PROFESSIONNELS DES SOINS SCOLAIRES			
49. interventions	1.55	1.77	0.1593
51. rapport écrit	2.81	2.63	0.1719

Note : Échelle de participation (0 = adjoint, 1 = principalement adjoint, 2 = à part égale, 3 = principalement enseignant, 4 = enseignant)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

TABLEAU 2

Moyennes obtenues par les adjoints d'enseignement (N=86) sur chaque item du questionnaire pour les variables "perceptions" et "attentes" selon leur participation aux activités éducatives

Item	Perceptions	Attentes	Test-t
ACTIVITÉS PRESCRITES POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA CLASSE			
ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE			
53. organisation physique	2.27	2.42	0.1093
55. sorties éducatives	1.76	2.10	0.0002 ***
57. matériel pédagogique	2.26	2.33	0.4872
59. centre d'apprentissage	1.77	2.14	0.0068 **
ÉVALUATION DES ÉLÈVES			
61. tests/devoirs	2.13	2.07	0.3994
63. observations/recommandations	2.31	2.44	0.0858
ENSEIGNEMENT			
65. planification	0.98	1.07	0.3653
67. révision	1.88	2.00	0.2095
69. exercices	2.27	2.40	0.3203
ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT			
71. ordre (discipline)	2.45	2.47	1.0000
73. surveillance	2.35	2.08	0.0131**
INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE			
75. matières scolaires	2.25	2.23	0.8956
77. sport/culture/social	2.18	2.23	0.3653
ACTIVITÉS ASSUMÉES EN DEHORS DES HEURES DE CLASSE			
79. réunions du personnel	1.36	1.96	0.0001***
81. rencontres avec parents	1.02	1.66	0.0001***
83. rencontres d'équipe	1.63	2.17	0.0001***
85. comité I.P.R.	0.96	1.73	0.0001***
87. activités parascolaires	2.01	2.04	0.4457
89. dossiers	1.80	2.41	0.0001***

Note : Échelle de participation (0 = jamais, 1 = quelquefois, 2 = souvent, 3 = régulièrement)

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Suite à cette section, quelques adjoints d'enseignement ont exprimé le désir de participer davantage aux réunions à l'intérieur des heures normales de travail. Étant donné leur salaire et leurs conditions d'emploi, ils ne veulent pas consacrer plus d'efforts et de temps en dehors des heures de classe.

L'impact des variables intervenantes

Afin de trouver si l'âge, la formation, l'expérience ou l'affectation ont un impact sur les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement, des tests de différences sont calculés sur les 14 grandes composantes du questionnaire. Un test t est réalisé en comparant, par groupes de deux, les moyennes des différences entre les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement. De cette façon, quatre groupes de comparaisons sont obtenus : 1) 30 ans et moins contre plus de 30 ans, 2) classe ordinaire contre classe spéciale, 3) diplôme secondaire contre diplôme postsecondaire et 4) trois ans d'expérience et moins contre plus de trois ans d'expérience. Le seuil de signification étant fixé à 0,05, les résultats démontrent une différence négative et une différence positive : la première est l'âge, la seconde, l'affectation.

Les adjoints d'enseignement de 30 ans et moins souhaitent ne pas participer autant que leurs aînés aux activités d'intégration conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté. Les adjoints d'enseignement oeuvrant au sein d'une classe spéciale souhaitent participer plus que leurs collègues des classes

ordinaires aux activités d'enseignement conçues à l'intention de l'enfance en difficulté.

Ces différences peuvent peut-être s'expliquer du fait que les adjoints d'enseignement n'ont pas tous la même formation. La moitié d'entre eux détiennent un diplôme postsecondaire tandis que l'autre moitié n'en détiennent pas. La seconde différence pourrait aussi s'expliquer du fait que l'enseignement pratiqué en classe ordinaire n'est pas identique à celui pratiqué en classe spéciale. Il y a lieu de se demander si la majorité des adjoints d'enseignement oeuvrant auprès des élèves en difficulté des classes ordinaires ont reçu une formation adéquate, c'est-à-dire une formation axée sur le développement normal de l'enfant, sur les besoins et les caractéristiques des élèves en difficulté, sur les activités éducatives pratiquées en milieu scolaire (classe spéciale et classe ordinaire) et sur la vision de l'école élémentaire franco-ontarienne. Cette idée est développée dans le prochain chapitre.

LES PERCEPTIONS ET LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS-SUPERVISEURS

Cette section traite des caractéristiques des enseignants-superviseurs ainsi que de leurs perceptions et attentes face à la participation des adjoints d'enseignement aux différentes activités éducatives et de l'impact des variables âge, affectation, expérience dans l'enseignement et expérience comme enseignant-superviseur.

Les caracatéristiques

Les femmes représentent 93 % de ce personnel enseignant, les hommes 7 %. (Deux personnes n'ont pas répondu à cette question.) Leur âge varie entre 23 et 56 ans dont la moitié ont 41 ans et plus.

En ce qui a trait à leur expérience, les trois quarts d'entre eux ont entre dix et 33 ans d'expérience dans l'enseignement. Cependant, leur expérience en supervision est minime. Cinquante-quatre pour cent d'entre eux ont deux ans ou moins d'expérience comme enseignant-superviseur, 23 % entre trois et cinq ans et un autre 23 % entre six et douze ans d'expérience.

Quatre-vingt-seize pour cent des personnes travaillant en collaboration avec les adjoints d'enseignement et supervisant ces derniers sont des enseignants, soit 32 % du milieu régulier et 64 % du milieu spécialisé. Un pour cent sont des personnes à la direction d'école et 3 % occupent d'autres postes au sein de l'école.

Les perceptions et attentes face aux différentes activités éducatives

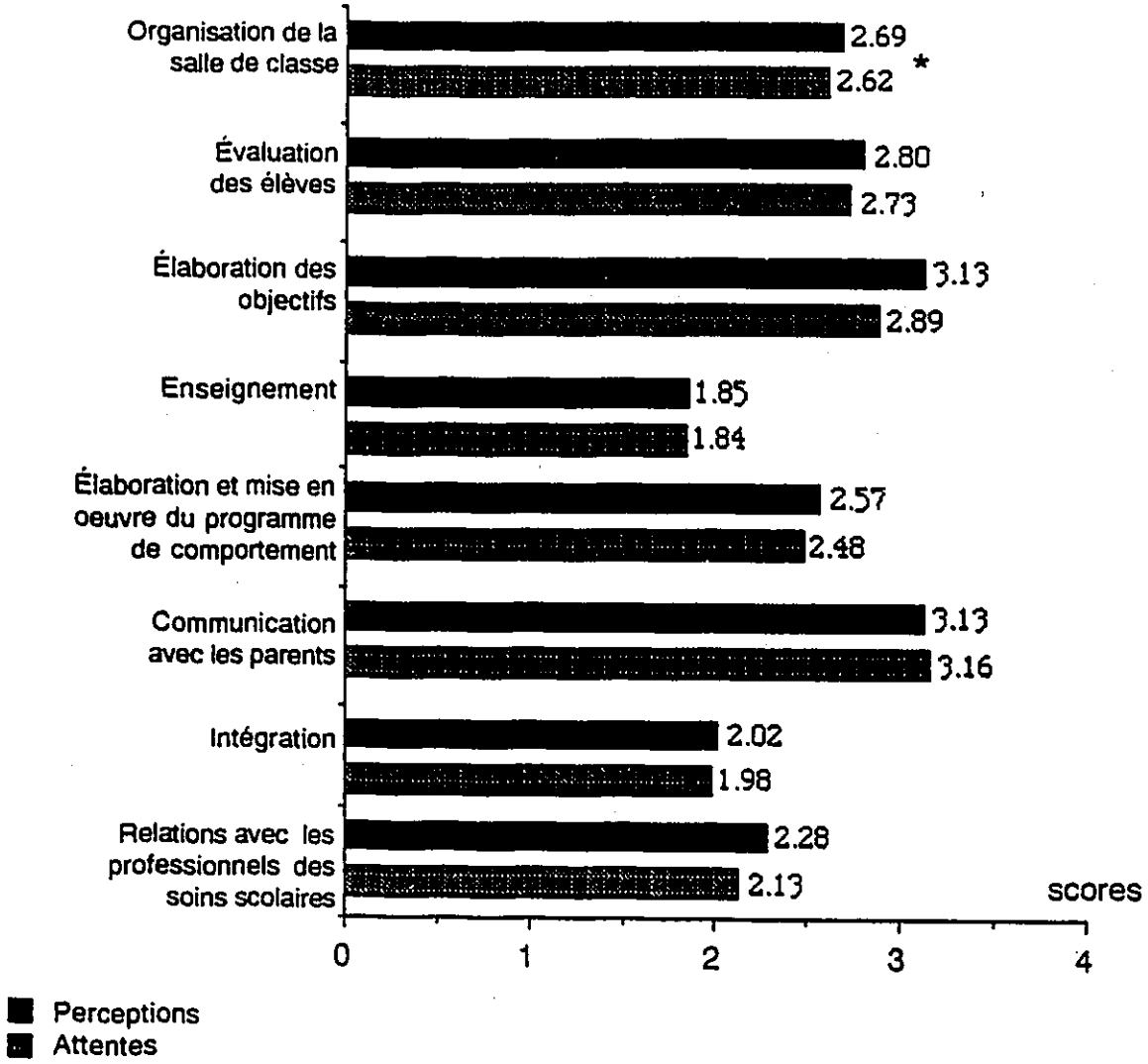
Le lecteur se souviendra que les enseignants-superviseurs étaient invités à présenter leurs perceptions et leurs attentes vis-à-vis la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté, aux activités éducatives prescrites pour l'ensemble de la classe et aux activités assumées en dehors des heures de classe. Le lecteur se souviendra aussi des deux échelles

de mesure qui ont déjà été illustrées à la page 54 de ce chapitre. Les données relatives aux activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté sont présentées à la figure 3 et au tableau 3. Les données relatives aux activités prescrites pour l'ensemble de la classe et aux activités assumées en dehors des heures de classe sont présentées à la figure 4 et au tableau 4.

Une synthèse graphique des réponses est présentée sous forme de figures. Les figures 3 et 4 rapportent les moyennes des scores obtenues aux réponses des enseignants-superviseurs dans les 14 grandes composantes du questionnaire. Les barres horizontales représentent leurs perceptions et leurs attentes vis-à-vis la participation des adjoints aux activités éducatives. Les astérisques indiquent les différences significatives entre leurs perceptions et leurs attentes ($p < .05$).

Dans l'ensemble, les résultats des enseignants-superviseurs révèlent que les adjoints d'enseignement participent aux activités éducatives et souhaitent que ces derniers continuent à y participer.

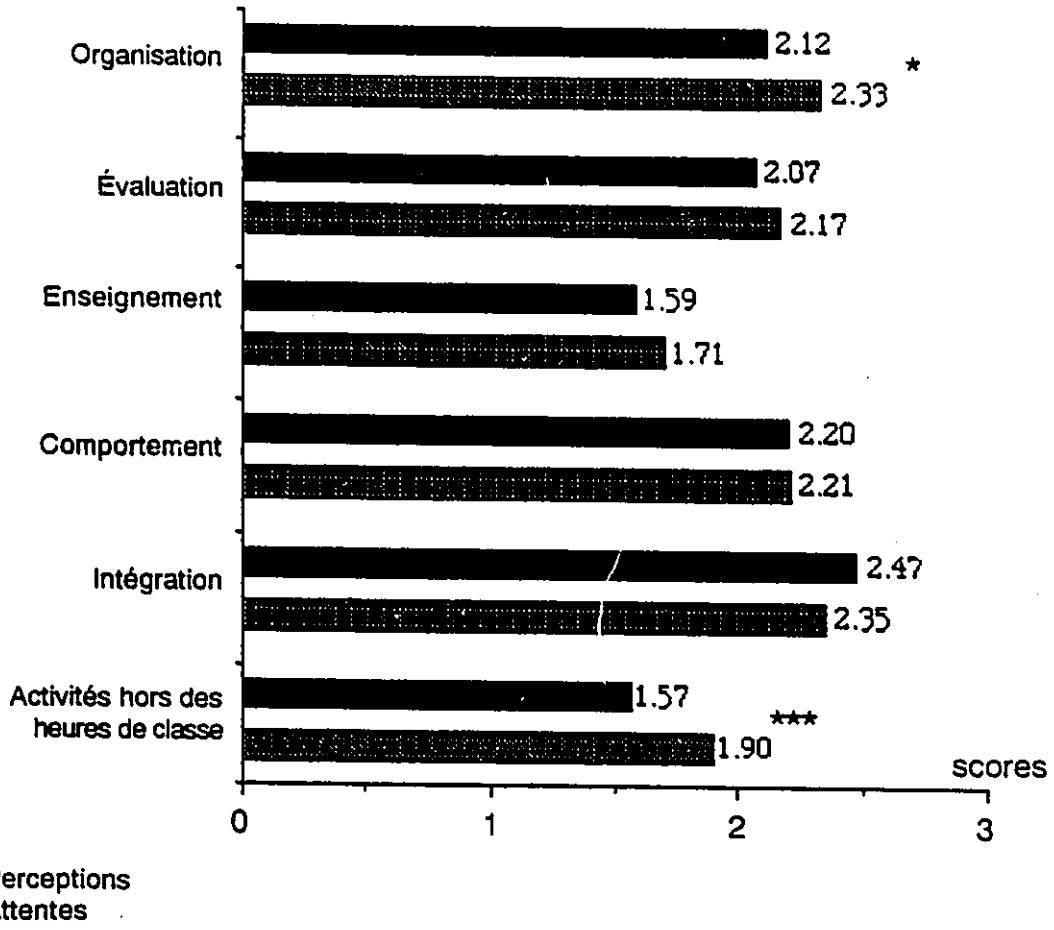
Dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté (figure 3), l'élaboration des objectifs du programme individualisé et la communication avec les parents sont assumées "principalement par l'enseignant mais avec la collaboration de l'adjoint". Les activités d'enseignement sont assumées "principalement par l'adjoint mais sous la supervision de l'enseignant". Les deux groupes d'intervenants assument "à part



* p< .05, ** p< .01, *** p< .001.

Figure 3 Perceptions et attentes des enseignants-superviseurs par rapport à la participation des adjoints d'enseignement aux activités concues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté.

Activités pour l'ensemble de la classe



* p< .05, ** p< .01, *** p< .001.

Figure 4 Perceptions et attentes des enseignants-superviseurs par rapport à la participation des adjoints d'enseignement aux activités prescrites pour l'ensemble de la salle de classe et aux activités assumées en dehors des heures de classe.

égale" les activités reliées aux cinq autres composantes éducatives : l'organisation de la salle de classe, l'évaluation de l'élève en difficulté, l'élaboration et la mise en oeuvre du programme de comportement, l'intégration scolaire et communautaire ainsi que les relations avec les professionnels de la santé.

Dans le cadre des activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe (figure 4), les adjoints participent "souvent" à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement et à l'intégration. Ils participent "quelquefois" à l'enseignement.

Les enseignants-superviseurs souhaitent également quelques changements face à cette participation des adjoints d'enseignement. La chercheuse approfondit cette analyse en examinant de plus près chacun des 45 items du questionnaire. Les tableaux précisent le degré de participation des adjoints tel que perçu et souhaité par le personnel enseignant. Les tableaux 3 et 4 rapportent les moyennes des scores obtenues aux réponses des enseignants-superviseurs pour chacune des 45 activités éducatives. La première colonne révèle les perceptions des enseignants-superviseurs vis-à-vis la participation des adjoints; la deuxième, leurs attentes face à la même activité et la troisième, les résultats des test t. Les différences significatives entre leurs perceptions et leurs attentes sont indiquées par un astérisque ($p < .05$). Afin d'éviter la monotonie en présentant les 45 items, la chercheuse attirera encore une fois l'attention du lecteur seulement sur les différences significatives.

Dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté (tableau 3), il y a deux différences significatives entre les perceptions et les attentes des enseignants face à la participation des adjoints. Selon les enseignants-superviseurs, les adjoints d'enseignement ne devraient pas participer aussi souvent à l'élaboration du matériel pédagogique nécessaire pour le programme individualisé de l'enfance en difficulté (item 3). Quant à leurs interventions auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté, les adjoints ne devraient pas faire aussi souvent de compte rendu par écrit aux professionnels des soins scolaires.

Des changements significatifs sont aussi souhaités de la part des enseignants-superviseurs face à la participation des adjoints aux activités éducatives prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe (tableau 4). Les enseignants-superviseurs souhaitent que les adjoints d'enseignement participent plus souvent aux activités reliées à l'organisation physique de la salle de classe (item 53) et à la préparation d'activités et de matériel pédagogique (item 57). Tel que susmentionné, le personnel enseignant indique que les adjoints d'enseignement devraient participer un peu plus souvent à l'enseignement, en faisant faire aux élèves plus d'exercices de renforcement comme la dictée, les jeux éducatifs, la lecture, l'écriture, etc., (item 69).

TABLEAU 3

Moyennes obtenues par les enseignants-superviseurs (N=76) sur chaque item du questionnaire pour les variables "perceptions" et "attentes" selon la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives

Item	Perceptions	Attentes	Test-t
ACTIVITÉS CONÇUES À L'INTENTION D'UN OU DE QUELQUES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ			
ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE			
1. horaire	3.05	3.04	0.2783
3. matériel pédagogique	2.34	2.14	0.0141 **
ÉVALUATION DES ÉLÈVES			
5. comportement	2.47	2.36	0.1088
7. observations/recommandations	2.60	2.53	0.2782
9. matières scolaires	3.24	3.21	0.1990
ÉLABORATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME INDIVIDUALISÉ DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ			
11. matières scolaires	3.44	3.47	0.5700
13. ateliers	2.73	2.53	0.1819
15. psychomotricité	2.90	2.71	0.0733
17. arts	2.98	2.80	0.2123
ENSEIGNEMENT AUPRÈS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ			
19. matières scolaires	2.40	2.42	0.3235
21. ateliers	1.73	1.87	0.1613
23. psychomotricité	1.99	2.00	1.0000
25. arts	2.15	1.99	0.0864
27. gymnase/musique/piscine/etc.	1.43	1.36	0.6255
ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT			
29. buts et objectifs	2.92	2.82	0.2111
31. fiches	2.80	2.76	0.1851
33. programme de contrôle	2.32	2.25	0.3217
35. situation de crise	2.26	2.17	0.0897
COMMUNICATION AVEC LES PARENTS			
37. matières scolaires	3.29	3.33	0.7656
39. besoins physiques	3.08	3.00	0.3068
41. écrits journaliers	3.04	3.07	0.6730
INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE			
43. identification	3.15	3.07	0.0734
45. supervision	1.02	0.99	0.3212
47. animation d'activités	1.92	1.81	0.1347
RELATIONS AVEC LES PROFESSIONNELS DES SOINS SCOLAIRES			
49. interventions	1.62	1.76	0.2129
51. rapport écrit	2.73	2.38	0.0337 *

Note : Échelle de participation (0 = adjoint, 1 = principalement adjoint, 2 = à part égale, 3 = principalement enseignant, 4 = enseignant)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

TABLEAU 4

Moyennes obtenues par les enseignants-superviseurs (N=76) sur chaque item du questionnaire pour les variables "perceptions" et "attentes" selon la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives

Item	Perceptions	Attentes	Test-t
ACTIVITÉS PRESCRITES POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA CLASSE			
ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE			
53. organisation physique	2.27	2.50	0.0081 **
55. sorties éducatives	1.97	2.14	0.0684
57. matériel pédagogique	2.2	2.48	0.0022 **
59. centre d'apprentissage	2.01	2.17	0.0916
ÉVALUATION DES ÉLÈVES			
61. tests/devoirs	1.96	2.03	0.2440
63. observations/recommandations	2.17	2.32	0.0684
ENSEIGNEMENT			
65. planification	0.93	0.93	0.7126
67. révision	1.71	1.85	0.1415
69. exercices	2.11	2.41	0.0077 **
ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT			
71. ordre (discipline)	2.26	2.27	1.0000
73. surveillance	2.15	2.15	0.8542
INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE			
75. matières scolaires	2.53	2.36	0.3106
77. sport/culture/social	2.44	2.31	0.5773
ACTIVITÉS ASSUMÉES EN DEHORS DES HEURES DE CLASSE			
79. réunions du personnel	1.45	1.85	0.0010 ***
81. rencontres avec parents	1.12	1.50	0.0014 ***
83. rencontres d'équipe	1.73	2.19	0.0001 ***
85. comité I.P.R.	0.99	1.51	0.0001 ***
87. activités parascolaires	2.08	2.01	0.4388
89. dossiers	2.07	2.26	0.1500

Note : Échelle de participation (0 = jamais, 1 = quelquefois, 2 = souvent, 3 = régulièrement)

* p< .05, ** p< .01, *** p< .001

Dans le cadre des activités éducatives assumées en dehors des heures de classe (tableau 4), les enseignants-superviseurs souhaitent que les adjoints d'enseignement participent "quelquefois" aux réunions du personnel, aux rencontres de parents et aux réunions du comité I.P.R. (items 79, 81 et 85). De plus, ils désirent que leurs adjoints participent "souvent" aux rencontres hebdomadaires d'équipe pour discuter du programme d'éducation, des activités éducatives et/ou du comportement d'un ou de quelques élèves en difficulté (item 83). Ces différences entre les perceptions et les attentes des enseignants sont significatives à un seuil de probabilité inférieure à 0.001.

L'impact des variables intervenantes

Est-ce que l'âge, l'expérience dans l'enseignement, l'expérience en enfance en difficulté et l'affectation ont un impact sur les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs face à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives? Afin d'étudier la question, des tests de différences sont calculés sur les 14 grandes composantes du questionnaire. Un test t est réalisé en comparant, par groupes de deux, les moyennes des différences entre les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs. De cette façon, quatre groupes de comparaisons sont obtenus : 1) 40 ans et moins contre plus de 40 ans, 2) 15 ans et moins d'expérience dans l'enseignement contre plus de 15 ans d'expérience, 3) cinq ans et moins d'expérience en enfance en difficulté contre plus de cinq ans

d'expérience et 4) classe ordinaire contre classe spéciale. Le seuil de signification étant fixé à 0,05, l'analyse des résultats démontre six différences significatives : une différence reliée à l'âge, deux reliées à l'expérience dans l'enseignement, deux reliées à l'enseignement à l'enfance en difficulté et une dernière différence reliée à l'affectation.

Comparativement à leurs aînés, les groupes d'enseignants-superviseurs âgés de 40 ans et moins ainsi que ceux ayant 15 ans et moins d'expérience dans l'enseignement optent pour une plus grande participation des adjoints d'enseignement aux activités assumées en dehors des heures de classe. De plus, les enseignants-superviseurs avec 15 ans et moins d'expérience dans l'enseignement optent pour une plus grande participation des adjoints d'enseignement dans l'organisation des activités d'intégration. Le groupe d'enseignants ayant 5 ans et moins d'expérience en enfance en difficulté opte pour une plus grande participation des adjoints aux activités reliées à l'élaboration des objectifs du programme individualisé de l'élève en difficulté et à l'élaboration et la mise en oeuvre du programme de comportement de l'élève en difficulté. Si on les compare avec leurs collègues des classes spéciales, le groupe d'enseignants-superviseurs des classes ordinaires opte pour une plus grande participation des adjoints d'enseignement aux activités reliées à l'enseignement d'un ou de quelques élèves en difficulté.

Le fait que les enseignants-superviseurs moins âgés, avec moins d'expérience dans l'enseignement et avec moins d'expérience en enfance en difficulté optent davantage pour une plus grande participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives pourrait peut-être s'expliquer de deux façons. Les enseignants-superviseurs moins âgés ont peut-être des attitudes plus favorables face à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives que leurs aînés. Ils acceptent peut-être plus facilement la présence d'un autre adulte dans leur salle de classe, le travail d'équipe, la délégation, la collaboration et la supervision. Ils sont peut-être plus flexibles et moins craintifs face au changement. Or, le contraire est possible. Les enseignants-superviseurs qui ont plus d'expérience sont peut-être plus connaissants, plus autonomes, plus efficaces, plus aptes à répondre aux besoins des élèves en difficulté et nécessitent peut-être moins d'aide que leurs cadets. Ils connaissent davantage l'importance d'un changement planifié.

La dernière différence découle peut-être du fait que de plus en plus d'élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires. Si les attentes du personnel enseignant des classes ordinaires se réalisent et que les adjoints d'enseignement participent de plus en plus aux activités d'enseignement auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté de leur salle de classe, les conseils scolaires devront donc s'assurer que leurs employés reçoivent une formation qui répond aux nouveaux rôles des

enseignants et des adjoints d'enseignement. Les établissements d'éducation postsecondaires devront eux aussi se pencher sur la question. Cette idée est développée dans le prochain chapitre.

COMPARAISONS DES PERCEPTIONS ET DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS-SUPERVISEURS ET DES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT

Les résultats rapportés aux tableaux 1, 2, 3 et 4 révèlent que, selon les deux groupes d'intervenants scolaires, les adjoints d'enseignement partagent de plus en plus les responsabilités reliées à l'enseignement de l'enfance en difficulté. Les adjoints d'enseignement participent à presque toutes les activités éducatives. Des 45 paires d'énoncés, leur absence est remarquée seulement à l'élaboration et à la planification des leçons pour la classe (item 65 des tableaux 2 et 4) et à la participation aux études de cas et aux réunions du comité I.P.R. (item 85 des tableaux 2 et 4). Toutefois, les scores de 0,98, 0.96, 0.93 et 0.99 au tableau 2 et 4 se rapprochent du 1.00 qui représente la mesure "quelquefois" plutôt que "jamais" sur l'échelle de participation.

Les adjoints d'enseignement souhaitent participer à des degrés variés à toutes les activités. Les enseignants-superviseurs sont d'accord sauf lorsqu'il s'agit de l'élaboration et de la planification des leçons pour la classe (item 65 du tableau 4).

TABLEAU 5

Moyennes des différences obtenues aux variables "perceptions" et "attentes" entre les adjoints d'enseignement et les enseignants-superviseurs face à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives

Composantes	Adjoints	Enseignants	Test-t
ACTIVITÉS CONÇUES À L'INTENTION D'UN OU DE QUELQUES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ			
ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE (2 items)			
perceptions	2.20	2.69	**
attentes	2.28	2.62	*
ÉVALUATION DES ÉLÈVES (3 items)			
perceptions	2.44	2.80	*
attentes	2.47	2.73	*
ÉLABORATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME INDIVIDUALISÉ DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ (4 items)			
perceptions	2.89	3.13	
attentes	2.84	2.93	
ENSEIGNEMENT AUPRÈS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ (5 items)			
perceptions	1.86	1.85	
attentes	1.93	1.84	
ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT (4 items)			
perceptions	2.30	2.57	
attentes	2.36	2.48	
COMMUNICATION AVEC LES PARENTS (3 items)			
perceptions	2.91	3.16	
attentes	2.91	3.16	
INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE (3 items)			
perceptions	1.84	2.02	
attentes	1.92	1.98	
RELATIONS AVEC LES PROFESSIONNELS DES SOINS SCOLAIRES (2 items)			
perceptions	2.31	2.28	
attentes	2.30	2.13	

Note : Échelle de participation (0 = adjoint, 1 = principalement adjoint, 2 = à part égale, 3 = principalement enseignant, 4 = enseignant)

* $p < .05$, ** $p < .01$

TABLEAU 6

Moyennes des différences obtenues aux variables "perceptions" et "attentes" entre les adjoints d'enseignement et les enseignants-superviseurs face à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives

Composantes	Adjoints	Enseignants	Test-t
ACTIVITÉS PRESCRITES POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA CLASSE			
ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE (3 items)			
perceptions	2.01	2.12	
attentes	2.25	2.33	
ÉVALUATION DES ÉLÈVES (2 items)			
perceptions	2.22	2.07	
attentes	2.26	2.17	
ENSEIGNEMENT (3 items)			
perceptions	1.71	1.59	
attentes	1.84	1.71	
ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT (2 items)			
perceptions	2.40	2.20	
attentes	2.27	2.21	
INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE (2 items)			
perceptions	2.21	2.47	
attentes	2.21	2.35	
ACTIVITÉS ASSUMÉES EN DEHORS DES HEURES DE CLASSE			
perceptions	1.47	1.57	
attentes	2.00	1.90	

Note : Échelle de participation (0 = jamais, 1 = quelquefois, 2 = souvent, 3 = régulièrement

* $p < .05$, ** $p < .01$

Afin de trouver s'il y a des différences significatives entre les deux groupes, deux comparaisons additionnelles sont faites. Premièrement, la chercheuse compare les perceptions des adjoints d'enseignement à celles des enseignants-superviseurs. Deuxièmement, elle compare leurs attentes.

Les tableaux 5 et 6 présentent la moyenne de la somme des moyennes des scores obtenus par les adjoints d'enseignement et par les enseignants-superviseurs dans les 14 grandes composantes du questionnaire pour les variables "perceptions" et "attentes". La première colonne contient les scores obtenus aux réponses des adjoints d'enseignement, la deuxième, les scores des enseignants-superviseurs et la troisième, les résultats des test t.

Dans le cadre des activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe et des activités assumées en dehors des heures de classe, l'analyse des données révèle que les deux groupes ont plus ou moins la même perception. Quatre divergences se retrouvent dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté. Les différences significatives se situent entre les deux groupes dans leurs perceptions et dans leurs attentes vis-à-vis l'organisation de la salle de classe et l'évaluation de l'élève en difficulté (tableau 5). Même si ces deux groupes d'intervenants du monde scolaire indiquent que les enseignants et les adjoints assument et devraient continuer à assumer "à part égale" les activités éducatives reliées à ces deux grandes composantes, les divergences persistent à l'intérieur de

cette mesure. (Sur une échelle de 0.00 à 4.00, les scores se situent entre 2.20 et 2.80.) Les adjoints d'enseignement indiquent qu'ils devraient participer un peu plus à ce genre d'activités tandis que les enseignants-superviseurs indiquent le contraire. Chaque groupe semble s'attribuer une plus grande participation aux activités d'organisation et d'évaluation que l'autre groupe ne lui en attribue.

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude indiquent que les adjoints d'enseignement participent à des degrés variés aux activités éducatives c'est-à-dire à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, à l'élaboration des objectifs du programme individualisé de l'élève en difficulté, à l'enseignement, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement, à la communication avec les parents, à l'intégration scolaire et communautaire et aux relations avec les professionnels des soins scolaires. Selon les attentes des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs, les adjoints devraient continuer à y participer.

La majorité des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté sont assumées "à part égale par l'adjoint et par l'enseignant". Aucune de ces activités n'est assumée entièrement par l'adjoint d'enseignement ou uniquement par l'enseignant-superviseur.

Règle générale, les adjoints d'enseignement ne participent "jamais" à l'élaboration et à la planification des leçons pour la classe et aux réunions du comité I.P.R. Cependant, ils participent "souvent" ou "quelquefois" à la majorité des activités prescrites pour l'ensemble de la classe. Aucune de ces activités éducatives n'est assumée "régulièrement" par l'adjoint d'enseignement.

Les adjoints participent "quelquefois" aux activités assumées en dehors des heures de classe, c'est-à-dire aux réunions du personnel, aux rencontres de parents, aux rencontres d'équipes, aux activités parascolaires et à la lecture du dossier de l'élève en difficulté avec qui il travaille.

Sauf dans un cas, les changements souhaités pour les deux groupes d'intervenants sont mineurs. Même si les adjoints d'enseignement souhaitent participer à toutes les activités éducatives, les enseignants-superviseurs ne sont pas d'accord à ce que les adjoints participent à l'élaboration et à la planification de leçons pour la classe.

CHAPITRE CINQ

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Depuis quelques années, les conseils scolaires nord-américains embauchent un nombre croissant d'adjoints d'enseignement pour oeuvrer au sein des écoles publiques, surtout dans le domaine de l'enfance en difficulté (FEO, 1988a; Horsman, 1977; McKenzie & Houk, 1986; Pickett, 1984, 1986a). Afin d'agrandir la gamme et le nombre de services offerts aux élèves en difficulté, les adjoints d'enseignement sont de plus en plus appelés à se joindre à l'équipe multidisciplinaire du service à l'élève (Boomer, 1981; C.E.S.C.O., 1987; Kaplan, 1987; Pickett, 1984, 1986a, 1986b). En conséquence, le rôle et les responsabilités de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement ont été transformés.

Dans ce dernier chapitre, la chercheuse se propose de faire un retour critique sur les résultats. Ce chapitre est divisé en quatre sections : rappels des écrits, synthèse des résultats, réflexion critique et recommandations.

RAPPELS DES ÉCRITS

L'adjoint d'enseignement est un employé du conseil scolaire chargé d'un service mixte de surveillance et d'enseignement. Il peut agir à titre d'aide à l'enseignant auprès des élèves en

difficulté et/ou prêter assistance au personnel enseignant dans le fonctionnement de la salle de classe. Il travaille sous la supervision de la personne à la direction ou sous la supervision d'un enseignant qualifié (Boomer, 1981; Kaplan, 1987; Sawchuk, 1981; Pickett, 1986b, 1986c). L'adjoint d'enseignement peut aussi travailler avec un professionnel des soins scolaires. Les recherches de Lindeman et Beegle (sous presse) démontrent que les adjoints passent 90 % de la journée auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté et consacrent 60 % à 70 % de la journée aux activités d'enseignement.

Le rôle de l'enseignant s'est aussi transformé. Aujourd'hui, le personnel enseignant ne travaille plus dans un système fermé. En plus d'enseigner, il est de plus en plus appelé à superviser d'autres adultes, comprenant des adjoints d'enseignement, des bénévoles et des stagiaires. Selon White (1984), l'enseignant doit être prêt à jouer d'une part, le rôle de pédagogue et, d'autre part, d'andragogue. Il est devenu un gestionnaire de relations humaines, un chef d'équipe (Boomer, 1981, 1982; Pickett, 1986a, 1986b; White, 1984). Selon Boomer (1982) et White (1984), de plus en plus d'auteurs comparent l'enseignant au chef d'orchestre. Comme lui, il doit savoir diriger et bénéficier des talents des divers intervenants pour assurer un produit de qualité. L'enseignant ne doit plus se voir seulement comme un éducateur mais aussi comme un leader qui doit découvrir, canaliser et utiliser différentes ressources (Boomer, 1982; Kline, 1987; Pickett, 1986a,

1986b). Lindeman et Beegle (sous presse), McKenzie et Houk (1986), Pickett (1986b, 1986c) et White (1984) suggèrent que le personnel enseignant reçoive une formation en supervision afin qu'il puisse utiliser efficacement les services des adjoints d'enseignement. À l'enquête de Lindeman et Beegle (sous presse) 97 % des répondants ont fait part de ce souhait. La chercheuse croit qu'une telle formation s'impose.

Les recherches citées dans les deux premiers chapitres font très bien ressortir la complexité de la situation. Boomer (1982), Pickett (1986a, 1986b, 1986c) et White (1984) expliquent la transformation des rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement. Kaplan (1987), Pickett (1986c), Semrau (1979) et Vasa (1984) discutent de la complémentarité entre les rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement oeuvrant auprès des élèves en difficulté. En somme, plusieurs auteurs ont discuté de la transformation du rôle des adjoints d'enseignement. Cependant, peu de recherches ont étudié le rôle pédagogique de ces derniers, c'est-à-dire leur participation aux activités éducatives.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Le but de cette section est de faire une synthèse des résultats obtenus aux parties A, B et C du questionnaire selon les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs. Tel que mentionné au chapitre quatre,

les résultats de la recherche indiquent à un seuil de signification de 0,05 que les adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté participent à différentes activités éducatives, soit à 43 des 45 activités énumérées dans le questionnaire. Les résultats indiquent aussi qu'il y a peu de différences entre (a) les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement, (b) les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs ainsi que les perceptions et les attentes entre ces deux groupes d'intervenants scolaires. Les huit points suivants décrivent brièvement la situation actuelle franco-ontarienne.

Perceptions et attentes des adjoints d'enseignement

1. Dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté, les adjoints d'enseignement indiquent que les deux groupes d'intervenants scolaires assument "à part égale" les activités reliées à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, à l'élaboration des objectifs, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement, à la communication avec les parents et aux relations avec les professionnels des soins scolaires. Cependant, ils ajoutent que les activités reliées à l'enseignement et à l'intégration de l'élève en difficulté sont assumées "principalement par l'adjoint d'enseignement mais sous la supervision de l'enseignant".

Les adjoints d'enseignement souhaitent que les activités reliées à la préparation du matériel pédagogique et à la

psychomotricité soient assumées "à part égale entre l'adjoint et l'enseignant" plutôt que "principalement par l'adjoint d'enseignement". Les adjoints d'enseignement souhaitent participer "souvent" plutôt que "quelquefois" à la planification et à l'organisation de sorties éducatives, d'activités culturelles, sportives ou sociales et d'événements spéciaux ainsi qu'à la mise sur pied des centres d'apprentissage.

2. Dans le cadre des activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe, les adjoints perçoivent participer "souvent" à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation des élèves, au programme de comportement et à l'intégration d'un ou de quelques élèves en difficulté. Ils perçoivent participer "quelquefois" à l'enseignement.

Ils souhaitent participer davantage à l'organisation de la salle de classe et aux diverses réunions mais désirent diminuer leur participation aux activités reliées à la discipline des élèves de la classe et à la surveillance des élèves de l'école.

3. Dans le cadre des activités assumées en dehors des heures de classe, les adjoints d'enseignement souhaitent avoir "souvent" accès aux dossiers des élèves avec qui ils travaillent plutôt que "quelquefois". Ils désirent participer aux différentes réunions mais pas de façon régulière surtout si ces dernières ont lieu en dehors des heures de classe.

Les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs

4. Dans le cadre des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté, les enseignants-superviseurs indiquent que les activités reliées à l'élaboration des objectifs du programme individualisé et à la communication avec les parents sont assumées "principalement par l'enseignant mais avec la collaboration de l'adjoint". Les activités d'enseignement auprès de l'élève en difficulté sont assumées "principalement par l'adjoint mais sous la supervision de l'enseignant". Les enseignants-superviseurs indiquent que les deux groupes d'intervenants assument "à part égale" les activités reliées à l'organisation de la salle de classe, à l'évaluation de l'élève en difficulté, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de comportement, à l'intégration scolaire et communautaire et aux relations avec divers professionnels de la santé.

Selon les enseignants-superviseurs, les adjoints d'enseignement ne devraient pas participer aussi souvent à l'élaboration du matériel pédagogique nécessaire pour le programme individualisé de l'enfance en difficulté et à la rédaction de rapports.

5. Dans le cadre des activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe, les enseignants-superviseurs indiquent que les adjoints participent "souvent" à l'organisation, à l'évaluation des élèves, au programme de comportement et à l'intégration. Ils participent "quelquefois" à l'enseignement.

Les enseignants-superviseurs souhaitent que les adjoints d'enseignement participent plus souvent aux activités reliées à l'organisation physique de la salle de classe et à la préparation d'activités et de matériel pédagogique. Ils souhaitent que les adjoints d'enseignement participent un peu plus souvent à l'enseignement en faisant faire aux élèves plus d'exercices de renforcement comme les dictées, les jeux éducatifs, la lecture, l'écriture, etc.

6. Dans le cadre des activités éducatives assumées en dehors des heures de classe, les enseignants-superviseurs souhaitent que les adjoints d'enseignement participent "quelquefois" aux réunions du personnel, aux rencontres de parents et aux réunions du comité I.P.R. De plus, ils désirent que leurs adjoints participent "souvent" aux rencontres hebdomadaires d'équipe pour discuter du programme d'éducation, des activités éducatives et/ou du comportement d'un ou de quelques élèves en difficulté.

<u>Comparaisons entre les perceptions et les attentes des adjoints d'enseignement et des enseignants superviseurs</u>

7. Selon les perceptions des adjoints d'enseignement et des enseignants-superviseurs, les adjoints d'enseignement participent à presque toutes les activités éducatives. Leur absence est remarquée seulement à l'élaboration et à la planification des leçons pour la classe et à la participation aux études de cas et aux réunions du comité I.P.R.

Les adjoints d'enseignement souhaitent participer à toutes les activités. Les enseignants-superviseurs ne souhaitent pas que les adjoints d'enseignement participent à l'élaboration et à la planification des leçons pour la classe.

Impacts des variables intervenantes

8. L'affectation à une classe ordinaire plutôt qu'à une classe spéciale semble avoir un impact sur les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs et des adjoints d'enseignement. Les adjoints oeuvrant au sein d'une classe spéciale souhaitent participer plus que leurs collègues des classes ordinaires aux activités d'enseignement conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté. Cependant, ce sont les enseignants-superviseurs des classes ordinaires qui souhaitent plus que leurs collègues des classes spéciales une plus grande participation des adjoints à cette même activité.

RÉFLEXION CRITIQUE

Suite aux lectures et aux résultats de l'enquête, il y a lieu de s'interroger sur les rôles respectifs des enseignants-superviseurs, des adjoints d'enseignement et des administrateurs scolaires. Il y a lieu de se questionner (a) sur la formation que le personnel enseignant a reçu vis-à-vis sa nouvelle tâche de superviseur et (b) sur la formation que les adjoints d'enseignement ont reçu par rapport à leur participation

aux activités éducatives. Il y a lieu de se demander si les politiques d'emploi, les critères d'embauche, les descriptions de tâches, les évaluations de rendement répondent aux besoins actuels. Dans cette section la chercheuse expose quelques préoccupations par rapport à la formation des adjoints d'enseignement, à la formation des enseignants-superviseurs et à la gestion du personnel auxiliaire. Ensuite, elle suggère d'autres recherches possibles dans le domaine.

Préoccupations et suggestions de recherche

Est-ce que les adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté ont reçu une formation qui correspond à leur rôle? La chercheuse sait, à un seuil de signification de 0,05, que les adjoints d'enseignement participent à un très grand nombre d'activités éducatives, soit à 43 des 45 items du questionnaire. Elle sait aussi que c'est "principalement l'adjoint d'enseignement, sous la supervision de l'enseignant" qui assume l'enseignement auprès de l'élève en difficulté. Aucun changement n'est souhaité de la part de ces deux groupes d'intervenants scolaires. L'enseignement à l'ensemble des élèves de la classe se fait "principalement par l'enseignant mais avec la collaboration de l'adjoint". Frith & Lindsey (1982), Semrau (1979), Pickett (1986a, 1986b, 1986c) et Vasa (1984) soulignent tous l'importance de la formation. La chercheuse croit que celle-ci s'impose. D'autres recherches pourraient approfondir cette question.

Est-ce que les enseignants-superviseurs ont reçu une formation en leadership, en gestion de relations humaines, en communication, en supervision et en andragogie? Les écrits de Frith & Lindsey (1980), Kahan (1981), Lindenman & Beegle (sous presse), McKenzie & Houk (1986) et White (1984) présentent tous l'importance de donner au personnel enseignant une formation en supervision afin qu'il puisse bien utiliser les services du personnel auxiliaire. La présente étude indique que 54 % des enseignants-superviseurs ont peu d'expérience en supervision, soit deux ans ou moins d'expérience. Ce sujet pourrait faire l'objet d'études futures.

Est-ce que les conseils scolaires ont défini le rôle des adjoints d'enseignement? À la connaissance de la chercheuse, certains conseils scolaires n'ont pas encore élaboré des politiques d'emploi, des critères d'embauche, des descriptions de tâches, des cours de formation ou/et des procédures d'évaluation de rendement. Est-ce à cause de la nouveauté de cette pratique, du manque d'écrits ou du manque de visibilité? Quelles que soient les raisons, ce sont, quant à la chercheuse, des décisions de gestion que les responsables de l'éducation devraient prendre s'ils embauchent des adjoints d'enseignement pour oeuvrer auprès de leurs élèves. Cependant, la chercheuse est portée à croire que la grande majorité des administrateurs scolaires ontariens désire approfondir toute la question entourant le rôle des adjoints d'enseignement en milieu scolaire. La preuve est que 21 des 22 conseils scolaires approchés ont accepté de participer à la présente recherche.

Plusieurs ont partagé avec la chercheuse des descriptions de tâches ou d'autres documents d'appui que leurs équipes avaient rédigés. Des recherches pourraient étudier le rôle des conseillers pédagogiques en enfance en difficulté, des directeurs d'école et des surintendants par rapport à l'embauche, la sélection, l'utilisation, la supervision et l'évaluation des adjoints d'enseignement.

Devrait-il y avoir des conditions d'admission ou des critères d'embauche reliés au poste d'adjoint d'enseignement? La formation a-t-elle une incidence sur le rendement de cet employé oeuvrant auprès des élèves en difficulté? Est-ce que la scolarité de l'employé devrait être prise en considération lors de son affectation, la définition de son rôle et la description de ses responsabilités et de ses tâches? Les résultats de l'enquête indiquent que la moitié des adjoints d'enseignement ne détiennent pas de diplômes postsecondaires et pourtant ils semblent tous être affectés au même poste. Devrait-il y avoir différents types ou différentes catégories d'adjoints d'enseignement et d'aides-enseignants en fonction de leur formation et de leurs interventions auprès des élèves?

Est-ce que les adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès de l'enfance en difficulté ont la possibilité de suivre des cours de formation, quelles que soient leurs localités respectives? Devrait-on exiger une formation postsecondaire là où le nombre le permet? Pourrait-on mettre sur pied des cours de

formation qui seraient donnés par les professionnels des différentes localités et qui répondraient aux besoins spécifiques des conseils scolaires de chaque région de la province? Dépendemment des sujets de leur recherche et de leur domaine de spécialisation, certains auteurs suggèrent une rémunération salariale pour les cours universitaires ou collégiaux réussis (Frith, 1981; Pickett, 1986b; Scarth, 1982), une formation au niveau collégial (Rose, Koorland, Lessen, & Reid, 1978; Sawchuk, 1981; Shinn-Strieker, 1984; Tager, 1983) et/ou une formation interne lors d'ateliers (Hardman, 1981; McKenzie & Houk, 1986; Scarth, 1982). Ces questions pourraient aussi faire l'objet de futures enquêtes.

À qui appartient-il de définir les politiques et les tâches des adjoints d'enseignement? Quels sont les éléments prioritaires lors de l'élaboration d'une description de tâches : les principes pédagogiques, les principes administratifs, la politique, les besoins de l'école, les besoins du personnel enseignant ou les besoins de l'élève en difficulté? Voici quelques-unes des questions soulevées à la suite de cette recherche. D'autres recherches sont nécessaires afin de réévaluer la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives et de redéfinir le rôle des administrateurs scolaires par rapport à la gestion, la supervision et l'évaluation des adjoints d'enseignement.

RECOMMANDATIONS

Dans cette section, la chercheuse formule neuf recommandations dont quatre sont des prolongements de la littérature. La première, la deuxième, la cinquième et la sixième recommandations sont similaires à celles avancées par Boomer (1981), Cobb (1984), Lindeman et Beegle (sous presse), la FEO (1988a), Pickett (1986a, 1986b, 1986c), Semrau (1979) et Vasa (1984). Les cinq autres recommandations sont innovatrices et se rapportent surtout au contexte franco-ontarien.

1. Que les administrateurs scolaires établissent une politique d'embauche à l'égard des adjoints d'enseignement. Que celle-ci prenne en considération les qualifications de l'employé et ses années d'expérience.
2. Que la description de tâches des adjoints d'enseignement prenne en considération la complémentarité des rôles de l'adjoint d'enseignement et de l'enseignant-superviseur. Qu'elle soit revue à intervalles réguliers et, si nécessaire, modifiée. Qu'elle se développe au fur et à mesure que l'adjoint d'enseignement acquiert de l'expérience et de la compétence.
3. Qu'une formation en technique d'apprentissage, en éducation spécialisée, en service de réadaptation, en communication, en français et/ou en enfance en difficulté devienne un critère d'embauche pour définir un poste d'adjoint d'enseignement. Cette formation peut être offerte par un établissement postsecondaire ou

par un groupe de conseils scolaires. D'ailleurs certains collèges communautaires offrent déjà des programmes en techniques d'éducation spécialisée et en service de réadaptation.

4. Que les programmes de formation tiennent compte des perceptions et des attentes des enseignants-superviseurs et des adjoints d'enseignement par rapport à la participation des adjoints aux différentes activités éducatives : organisation, élaboration des objectifs du programme individualisé de l'élève en difficulté, programme de comportement, évaluation des élèves, enseignement, intégration scolaire et communautaire, relations avec des professionnels des soins scolaires, communication avec les parents. La recherche de Lindeman et Beegle (sous presse) démontre cette nécessité. Cette formation pourrait présenter le contexte scolaire ontarien, la vision des écoles franco-ontariennes, le rôle des adjoints d'enseignement en milieu scolaire ainsi que des activités de rééducation reliées aux didactiques des mathématiques et du français (lecture et écriture). Cette formation pourrait être offerte par des établissements postsecondaires ou/et par des conseils scolaires. Elle pourrait être offerte avant l'embauche ou en cours d'emploi.

5. Que les conseils scolaires étudient la possibilité d'offrir au personnel enseignant une formation en leadership, en supervision et en andragogie avant de leur offrir les services d'adjoints d'enseignement et avant de leur demander de superviser le travail de ces derniers. Les enseignants-superviseurs doivent posséder des

notions de base reliées à la communication, à la gestion de ressources humaines, à l'autorité de compétence, à la résolution de conflits, à la gestion du temps, à la délégation de tâches et à l'éducation des adultes s'ils sont appelés à travailler avec des adjoints d'enseignement, des bénévoles ou des employeurs de la communauté.

6. Que l'équipe enseignant-superviseur et adjoint d'enseignement ait à l'intérieur des heures scolaires quelques minutes par jour pour planifier certaines activités éducatives et discuter des besoins et du progrès de l'élève en difficulté. Boomer (1981) suggère 15 à 20 minutes par jour.

7. Que le ministère de l'Éducation de l'Ontario publie un document d'appui afin d'aider l'enseignant-superviseur à utiliser les services des adjoints d'enseignement. Ce document d'appui pourrait expliquer la transformation du rôle de l'adjoint d'enseignement et de l'enseignant-superviseur, décrire leurs responsabilités et leurs tâches ainsi que suggérer une liste d'interventions que les adjoints d'enseignement pourraient assumer et d'autres qu'ils ne devraient jamais assumer. Ce document pourrait donner quelques suggestions concernant les horaires, la planification, les stratégies de travail, l'utilisation des ressources humaines, l'organisation spatiale, la communication et les relations humaines. Les résultats de quelques recherches pourraient aussi être présentés.

8. Que le Centre de ressources franco-ontarien soit chargé d'étudier la viabilité de rassembler en une publication toutes les descriptions de tâches, énoncés, formulaires d'évaluation de rendement et autres documents d'appui rédigés par certains conseils scolaires ontariens. Puisqu'il existe peu d'écrits sur le sujet, ce document pourrait devenir un outil de travail intéressant et utile pour tous les administrateurs scolaires et éducateurs franco-ontariens travaillant de près ou de loin avec les adjoints d'enseignement.

9. Qu'un collège communautaire de langue française étudie la viabilité d'un programme en technique d'apprentissage. Le lecteur se souviendra que (a) les conseils scolaires embauchent un nombre croissant d'adjoints d'enseignement pour oeuvrer au sein des classes ordinaires et des classes spéciales de leurs écoles, (b) plusieurs d'entre eux travaillent auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté, et (c) les adjoints d'enseignement participent à divers degrés à un très grand nombre d'activités éducatives. Ce programme pourrait être offert par plusieurs campus de la province car 50 % des adjoints d'enseignement oeuvrant à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté dans les écoles élémentaires franco-ontariennes ne détiennent pas un diplôme d'études postsecondaires. La majorité des cours pourrait être donnée par les professionnels des différentes localités oeuvrant en éducation, en sciences sociales, en psychologie, en physiothérapie et/ou en orthophonie, pour ne nommer que quelques disciplines.

Celle-ci viendrait compléter les programmes en technique d'éducation spécialisée et en service de réadaptation déjà offerts par les départements des sciences humaines et des études familiales. Ainsi, les écoles élémentaires de langue française pourraient peut-être bénéficier d'un plus grand nombre d'adjoints d'enseignement qualifiés pour oeuvrer auprès de l'enfance en difficulté.

RÉSUMÉ

Le but de la recherche est d'étudier d'une part, ce qui est perçu et, d'autre part, ce qui est souhaité quant à la participation des adjoints d'enseignement aux activités éducatives. L'objectif vise à identifier et à comparer les perceptions et les attentes des enseignants-superviseurs et des adjoints d'enseignement par rapport à cette participation. Pour ce faire, la chercheuse a d'abord défini à l'aide des écrits, le rôle de l'enseignant-superviseur et de l'adjoint d'enseignement. Ensuite, elle a élaboré un questionnaire. L'analyse des résultats a permis de comparer les perceptions et les attentes de ces deux groupes d'intervenants scolaires. Elle a traité premièrement des perceptions et des attentes des adjoints d'enseignement, deuxièmement de celles des enseignants-superviseurs et troisièmement, des similitudes et des différences entre ces deux groupes. Les moyennes ont été calculées pour chaque item du questionnaire et pour les 14 grandes composantes éducatives. Des tests de différence ont permis de mettre à l'épreuve les divergences entre les deux groupes ainsi que l'impact de variables intervenantes. Les résultats de l'analyse ont démontré beaucoup de points de convergences et quelques points de divergences. La majorité des activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté est assumée "à part égale par l'adjoint et par l'enseignant". Les activités reliées à l'enseignement et à

l'intégration scolaire et communautaire sont assumées "principalement par l'adjoint d'enseignement, mais sous la supervision de l'enseignant". La majorité des adjoints d'enseignement ne participe "jamais" à l'élaboration et à la planification des leçons pour la classe et aux réunions du comité I.P.R. Cependant, les adjoints participent "souvent" ou "quelquefois" à la majorité des activités prescrites pour l'ensemble de la classe. Les adjoints désirent diminuer leur participation à la surveillance des élèves à l'extérieur de la salle de classe bien qu'ils soient d'accord à partager cette responsabilité. Même si les adjoints d'enseignement souhaitent participer à toutes les activités éducatives, les enseignants-superviseurs ne sont pas d'accord à ce que les adjoints participent à l'élaboration et à la planification des leçons pour la classe. L'analyse des résultats a permis à la chercheuse de proposer d'autres recherches et de faire un nombre de recommandations sur la formation des enseignants-superviseurs, sur la formation des adjoints d'enseignement et sur la gestion du personnel auxiliaire.

RÉFÉRENCES

Boomer, L.W. (1981). Meeting common goals through effective teacher-paraprofessional communication. Teaching Exceptional Children, 13(2), p. 51-53.

Boomer, L.W. (1982). The paraprofessional: A valued resource for special children and their teachers. Teaching Exceptional Children, 14(5), p. 194-197.

Carnegie Forum on Education and the Economy (May, 1986). A Nation prepared: Teachers for the 21st century: The Report of the Task Force on Teaching as a Profession. Washington, DC: The Forum.

Cobb, H. Jr. (1984). Assessing the role of paraprofessionals. Spectrum. Journal of School Research and Information, 2(1), p. 37-40.

Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa (1987). Vivre la différence. Ottawa : Service à l'élève du C.E.S.C.O.

Cruickshank, W.M., & Haring, N.G. (1957). A demonstration: Assistants for teachers of exceptional children. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Epstein, M.H., & Nieminen, G.S. (1983). Reliability of the Conners Abbreviated Teacher Rating Scale across raters and across time: Use with learning disabled students. School Psychology Review, 12(4).

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (1988a). Le personnel auxiliaire dans les écoles de l'Ontario. Toronto: FEO/OTF.

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (1988b). Nous les enseignantes et les enseignants de l'Ontario (12e édition). Toronto : FEO/OTF.

Ferguson, R.C. (1976). Teachers and teacher aides: A case study of innovation in elementary school. Thèse de doctorat non publiée, University of Toronto, Ontario. (Bibliothèque Nationale du Canada, microfiche no 30339).

Frith, G.H. (1981). Paraprofessionals: A focus on interpersonal skills. Education and Training of the Mentally Retarded, 16(4), p. 306-309.

Frith, G.H., & Kelly, P. (1981). The Parent/paraprofessional relationship in programs for severely and profoundly retarded children. Education and Training of the Mentally Retarded, 16(2), p. 231-234.

Frith, G.H., & Teller, H.E. Jr. (1982). Using paraprofessionals in programs for hearing-impaired children: A discussion of roles. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 13(3), p. 172-176.

Frith, G.H., & Armstrong, S.W. (1984). The Versatility of paraprofessionals in programs for children with behavioral disorders. Behavioral Disorders, 9(2), p. 113-116.

Frith, G.H., & Lindsey, J.D. (1980). Paraprofessional roles in mainstreaming multihandicapped students. Education Unlimited, 2, p. 17-21.

Frith, G.H., & Lindsey, J.D. (1982). Certification, training, and other programming variables affecting special education and the paraprofessional concept. Journal of Special Education, 16, p. 229-236.

Hardman, P.K. (1981). Helpers in the LD Classroom, Academic Therapy, 16(5), p. 581-587.

Hillier, R.P. (1979). Teacher aides: Training, utilization and satisfaction. Thèse de maîtrise non publiée, University of Alberta. (Bibliothèque Nationale du Canada, microfiche no 43438).

Horsman, K.R. (1977). Teacher aides in Saskatchewan: A survey. Thèse de maîtrise non publiée, University of Regina, Saskatchewan. (Bibliothèque Nationale du Canada, microfiche no 33440).

Jimenez, B.C., & Iseyama, D.A. (1987). A model for training and using communication assistants. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 18, p. 168-171.

Kahan, E.H. (1981). Aides in special education: A boon for students and teachers. Teaching Exceptional Children, 14(3), 101-105.

Kaplan, G.R. (1987). The Vital Link: Paraprofessionals and the education of students with special needs. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Special Education, New Careers Training Laboratory, City University of New York.

Kline, F.M. (1987). Procedures to increase the instructional efficiency of secondary resource teachers. The Pointer, 31(3), p. 25-31.

Lafon, R. (1973). Le vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. Presses universitaires de France.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris, Montréal : Librairie Larousse.

Lindeman, D.P., & Beegle, G.P. (sous presse). Preservice teacher training and the utilization of the classroom paraprofessional: A national survey. Teacher Education and Special Education.

Lindsey, J.D. (1983). Paraprofessionals in learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 16(8), p. 467-472.

May, D.C., & Morozas, D.S. (1981). The role of the paraprofessional in educational programs for the severely handicapped. Education and Training for the Mentally Retarded, 16(2), p. 228-231.

McKenzie, R.G., & Houk, C. (1986). Use of paraprofessionals in the resource room. Exceptional Children, 53(1), p. 41-45.

Ontario, gouvernement de l'Ontario (avril 1982). Règlement de l'Ontario 554/81 (Comités d'identification, de placement et de révision en éducation de l'enfance en difficulté. Appels). Toronto : ministère du Procureur général.

Ontario, gouvernement de l'Ontario (août, 1987). Loi sur l'éducation (Lois refondues de l'Ontario de 1980, chapitre 129). Toronto : Imprimerie du Procureur général.

Ontario, ministère de l'Éducation (1976). La formation aux cycles primaire et moyen. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1978). Enfants physiquement handicapés et souffrant de problèmes de santé. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1978). Enfants talentueux ou surdoués. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1978). Vision. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1979). Élèves présentant des troubles de comportement. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1980). Enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1981). Enfants présentant des déficiences intellectuelles moyennes ou profondes. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1984). Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. Toronto : ministère de l'Éducation.

Ontario, ministère de l'Éducation (1985). Éducation de l'enfance en difficulté - Manuel d'information 1985. Toronto : ministère de l'Éducation.

Pearl, A. (1965). New careers for the poor: The Nonprofessional in human service. New York: The Free Press.

Pickett, A.L. (1984). The paraprofessional movement: An update. Social Policy, 14(3), p. 40-43.

Pickett, A.L. (1986a). Certified partners: Four good reasons for certification of paraprofessionals. American Educator, 10(3), p. 31-34 & 47.

Pickett, A.L. (1986b). Paraprofessionals in special education: The state of the art - 1986. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Special Education, New Careers Training Laboratory, City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. 276 209).

Pickett, A.L. (1986c). A training program to prepare teachers to supervise and work more effectively with paraprofessional personnel. New York: National Resource Center for Paraprofessionals in Special Education, New Careers Training Laboratory, City University of New York. (ERIC Document Reproduction Service No. 274 135).

Pol, R.A. van den, Crow, R.E., Rider, D.P., & Offner, R.B. (1985). Social interaction in an integrated preschool: implications and applications. Topics in Early Childhood Special Education, 4(4), p. 59-76.

Rose, T.L., Koorland, M.A., Lessen, E.I., & Reid, B.A. (1978). Improving Practicum Performance: The Case Contract, Contemporary Education, 50(1), p. 18-23.

Sawchuck, S. (1981). The English as a second language (ESL) teacher aide model: Utilizing aides in the classroom. Elements, 13(2), p. 3-4.

Scarth, R.I. (1982). The use and abuse of 'aides' for children with special needs. Manitoba Association of Resource Teachers Journal, 1(3), p. 16-18.

Semrau, B. (1979). Why not competence? A guide for training special education aides. Jonesboro, Arkansas: Focus on Children, Inc. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 195 060).

Shinn-Strieker, T.K. (1984). Trained communication assistants in the public schools. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 15(2), 70-75.

Statistique Canada (1974). Division de l'éducation des sciences et de la culture. Bulletin de service, 3(1), p. 1-3.

Tager, F. (1983). The Paraprofessional Woman Goes to College. The College Board Review, 128, p. 15-17.

Vasa, S.F., Steckelberg, A.L., & Ronning, L.U. (1984). Guide for effective utilizaton of paraprofessionals in special education. Lincoln: University of Nebraska, Department of Special Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 246 627).

White, R. (1984). Paraprofessionals in special education. Social Policy, 14(3), p. 44-46.

APPENDICE A

Le 21 décembre 1988

Monsieur Pierre Marcil
Surintendant
Conseil des écoles séparées
catholiques romaines d'Ottawa
140, rue Cumberland
Ottawa (Ontario)
K1N 7G9

Monsieur,

Je suis une enseignante à qui le ministère de l'Éducation de l'Ontario a accordé un congé d'étude afin de compléter une maîtrise ès arts avec mention éducation M.A. Ed. J'étudie à la faculté d'éducation de l'université d'Ottawa et mon conseiller est le professeur Robert O'Reilly, directeur de la Section des sciences de l'éducation.

Mon sujet de thèse traite des paraprofessionnels (aides-enseignants, techniciens en éducation inadaptée, éducateurs, personnel-auxiliaire, "instructional aides") oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté dans les écoles élémentaires franco-ontariennes. Les deux questions qui font l'objet de ma recherche sont les suivantes:

1) Actuellement, quelles sont les fonctions éducatives des paraprofessionnels oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté dans les écoles élémentaires franco-ontariennes?

2) Selon la perception des enseignants et des paraprofessionnels, quelles sont les fonctions éducatives que devraient assumer les paraprofessionnels oeuvrant auprès de l'enfance en difficulté dans les écoles élémentaires franco-ontariennes?

L'étude et l'analyse du role des paraprofessionnels seront très utiles pour tous les enseignants et les administrateurs scolaires désireux d'en assurer une utilisation efficace. Elle peut aussi être utile pour tous les conseils scolaires ou établissements postsecondaires intéressés à la formation.

Afin de pouvoir élaborer un instrument de mesure valide qui correspondra aux programmes et aux services destinés à l'enfance en difficulté ontarienne, je demande l'appui d'un grand nombre de conseils scolaires ontariens. Puisqu'il existe très peu de matériel canadien écrit sur le sujet, je vous serais très reconnaissante si vous pouviez me faire parvenir une copie.

a) des descriptions de tâches
b) des formules d'évaluation de rendement
c) des listes de fonctions éducatives

reliées au rôle du paraprofessionnel. Tous les autres documents que vous avez en main et que vous jugez pertinents seront aussi grandement appréciés. Les renseignements nécessaires seront inclus dans la revue de la littérature de ma thèse.

Je reconnais le temps que peut exiger de tels renseignements et j'apprécie grandement votre collaboration.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à ma requête et je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sincères salutations.

Nicole Hamelin
a/s du Professeur R. O'Reilly
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

p.j. Formulaire de renseignements d'appui

☐ Notre conseil scolaire n'embauche pas de paraprofessionnels pour oeuvrer dans les écoles élémentaires de langue française auprès d'un ou de plusieurs élèves en difficulté.

☐ Notre conseil scolaire embauche des paraprofessionnels pour oeuvrer dans les écoles élémentaires de langue française auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté.

Ci-inclus sont les documents demandés:

☐ description de tâches

☐ formulaire d'évaluation

☐ liste des fonctions éducatives

☐ autres documents

Prière de retourner ce formulaire dans l'enveloppe pré-adressée.

APPENDICE B

Le 28 mars 1989

Monsieur Alcide Gour
Surintendant
Conseil scolaire de Niagara-Sud
250, chemin Thorold
Welland (Ontario)
L3C 3W3

Monsieur,

Permettez-moi de vous remercier pour l'empressement que vous avez démontré lorsque j'ai sollicité des renseignements concernant les paraprofessionnels (aides-enseignants). Grâce à votre collaboration et à celle d'une vingtaine de vos confrères franco-ontariens, je serai bientôt en mesure d'élaborer un questionnaire mesurant l'implication des paraprofessionnels dans les activités éducatives. Je suis persuadée que cette étude apportera des éclaircissements sur le débat qui entoure le rôle des paraprofessionnels en milieu scolaire.

Pourrais-je cependant pousser l'audace jusqu'à vous demander la permission d'administrer le questionnaire aux paraprofessionnels qui oeuvrent auprès d'un ou de plusieurs élèves en difficulté ainsi qu'à leur enseignant-superviseur. Ceux-ci peuvent oeuvrer autant dans les classes régulières que dans les classes spécialisées du niveau élémentaire. Le questionnaire sera aussi envoyé en province afin d'obtenir des résultats représentatifs de la population franco-ontarienne oeuvrant dans le domaine. Advenant que vous acquiescez à ma demande, une liste indiquant leurs noms, l'adresse de l'école où ils travaillent et le nom de la personne à la direction de l'école seront donc nécessaires. Les questionnaires seront envoyés directement aux écoles. Une copie vous sera envoyée aussitôt que le questionnaire aura été approuvé par le comité consultatif. Cette demande prendra quelques minutes de votre précieux temps mais me donnera un coup de main vraiment indispensable.

Je vous remercie encore une fois de la solidarité professionnelle que vous démontrez en consentant d'apporter votre aide à la réalisation de cette recherche.

Veuillez agréer, Monsieur, mes salutations respectueuses.

Nicole Hamelin
a/s du Professeur R. O'Reilly
Sciences d'éducation
Université d'Ottawa

p.j. Formulaire d'autorisation

FORMULAIRE D'AUTORISATION

☐ Notre conseil scolaire accorde la permission à madame Nicole Hamelin d'administrer, chez certains membres de notre personnel enseignant et non enseignant, un questionnaire mesurant l'implication des paraprofessionnels dans les activités éducatives.

Ci-inclus se trouve une liste indiquant.

- les noms des paraprofessionnels (aides-enseignants) oeuvrant auprès d'un ou de plusieurs élèves en difficulté dans les écoles élémentaires de langue française
- les noms de leurs enseignants-superviseurs
- l'adresse de l'école où ils travaillent
- le nom de la personne à la direction de l'école.

Ces paraprofessionnels doivent travailler à <u>temps plein</u> dans une classe régulière ou spécialisée.

☐ Je regrette mais notre conseil scolaire ne peut pas vous accorder la permission d'administrer chez certains membres de notre personnel le questionnaire susmentionné.

S.V.P. inscrire le nom de votre conseil scolaire

_____

_____

_____

Prière de retourner ce formulaire dans l'enveloppe pré-adressée avant la mi-avril, si possible, afin que je puisse distribuer les questionnaires aux personnes concernées et analyser les données avant la fin de l'année scolaire. Merci.

APPENDICE C

PARTIE A

DIRECTIVES À L'INTENTION DES ADJOINTES ET DES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT

Cette première partie du questionnaire se rapporte aux activités éducatives qui sont conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté.

Votre tâche consiste à lire attentivement chaque énoncé et à répondre, pour chacun, aux deux questions suivantes:

1) Actuellement, dans quelle mesure participez-vous à cette activité?

2) À votre avis, dans quelle mesure une adjointe ou un adjoint d'enseignement devrait-elle (il) participer à cette activité?

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez (sur les feuilles du questionnaire) le numéro qui correspond à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion:

0	1	2	3	4	5
adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

0) adj: activité assumée entièrement par l'adjointe ou l'adjoint d'enseignement

1) pr-adj: activité assumée principalement par l'adjointe ou l'adjoint mais sous la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant

2) égale: activité assumée à part égale entre l'adjointe ou l'adjoint et l'enseignante ou l'enseignant

3) pr-ens: activité assumée principalement par l'enseignante ou l'enseignant

4) ens: activité assumée uniquement par l'enseignante ou l'enseignant

5) S/O (sans objet): activité qui n'est pas pratiquée dans notre salle de classe.

C'est votre PROPRE OPINION qui est importante. S'il-vous-plaît...

1. répondre à toutes les questions
2. répondre spontanément
3. encercler une seule réponse pour chaque énoncé

TOUS LES RÉSULTATS SERONT TRAITÉS CONFIDENTIELLEMENT.

Merci de votre aimable collaboration!

Partie A: ACTIVITÉS CONÇUES À L'INTENTION D'UN OU DE QUELQUES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE

Planifie l'horaire journalier et/ou hebdomadaire de l'élève en difficulté.

1)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
2)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Prépare, adapte et/ou élabore le matériel pédagogique nécessaire pour appuyer le programme individualisé de l'élève en difficulté (jeux éducatifs, cartes éclairs, enregistrement, etc.).

3)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
4)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Observe le comportement de l'élève en difficulté d'une façon systématique.

5)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
6)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

Apporte des observations et des recommandations afin d'améliorer la performance, le rendement scolaire et/ou le programme individualisé de l'élève en difficulté.

7)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
8)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Évalue le progrès de l'élève en difficulté dans les matières scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

9)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
10)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

ÉLABORATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME INDIVIDUALISÉ DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés aux matières scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

11)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
12)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés au développement personnel et à l'autonomie (ateliers de couture, maquillage, cuisine, arts industriels, etc.).

13)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
14)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés à la stimulation cognitive, à la motricité globale et à la motricité fine.

15)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
16)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore les buts et les objectifs des programmes individualisés reliés aux arts (musique, céramique, bricolage, dessin, danse, etc.).

17)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
18)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

ENSEIGNEMENT AUPRÈS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ (MISE EN OEUVRE)

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé au niveau scolaire (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

19)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
20)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé dans le domaine des ateliers (couture, maquillage, cuisine, arts industriels, etc.).

21)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
22)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

	adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé en stimulation cognitive, en motricité fine ou en motricité globale.

23)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
24)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé dans le domaine des arts (musique, céramique, bricolage, dessin, danse, etc.).

25)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
26)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Accompagne et aide l'élève ou les élèves en difficulté au gymnase, à la classe de musique, à la piscine, etc.

27)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
28)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés à la modification de comportement.

29)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
30)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore des fiches de modification de comportement réalisables en milieu scolaire pour les élèves-cibles.

31)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
32)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute le programme de contrôle du comportement.

33)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
34)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Intervient auprès de l'élève en difficulté en situation de crise.

35)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
36)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

	adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

Communique périodiquement avec les parents/tuteurs de l'élève en difficulté pour discuter du fonctionnement de l'enfant dans les matières scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

37)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
38)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Communique périodiquement avec les parents/tuteurs de l'élève en difficulté pour discuter des besoins physiques, des problèmes d'équipement ou du comportement de l'enfant.

39)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
40)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Communique périodiquement par écrit avec les parents de l'élève en difficulté pour échanger des informations sur le vécu quotidien de l'enfant (ex.: cahiers de communication, lettres, communiqués).

41)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
42)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE

Identifie les besoins, les forces et les faiblesses de l'élève en difficulté; identifie les habiletés que l'élève doit développer afin de réussir dans le courant régulier.

43)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
44)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Supervise et accompagne l'élève en difficulté dans ses déplacements (d'une salle de classe à une autre salle de classe, d'une école à une autre école, d'une école à un lieu de travail).

45)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
46)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute/anime certaines activités du programme qui visent à favoriser l'intégration et l'acceptation de l'élève en difficulté.

47)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
48)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

RELATIONS AVEC LES PROFESSIONNELS DES SOINS SCOLAIRES

Administre la physiothérapie et/ou l'orthophonie prescrites par le personnel professionnel.

49)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
50)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Écrit un compte rendu aux autres professionnels des interventions faites par l'adjoint auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté.

51)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
52)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

NOTE: Pour les fins de cette recherche, les activités relatives aux soins personnels, physiques, hygiéniques et médicaux des élèves en difficulté ont été omises.

Commentaires additionnels: _____

PARTIE B

DIRECTIVES À L'INTENTION DES ADJOINTES ET DES ADJOINTS D'ENSEIGNEMENT oeuvrant auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté dans les écoles élémentaires franco-ontariennes

Cette deuxième partie du questionnaire se rapporte aux activités éducatives qui sont prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe.

Votre tâche consiste toujours à lire attentivement chaque énoncé et à répondre, pour chacun, aux deux questions suivantes:

1) Actuellement, dans quelle mesure participez-vous à cette activité?

2) À votre avis, dans quelle mesure une adjointe ou un adjoint d'enseignement devrait-elle (il) participer à cette activité?

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion:

0	1	2	3	4
jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

C'est votre PROPRE OPINION qui est importante. S'il-vous-plaît...

1. répondre à toutes les questions
2. répondre spontanément
3. encercler une seule réponse pour chaque énoncé

Vous pourrez toujours vous référer à l'échelle qui est répétée au centre de chacune des feuilles du questionnaire.

TOUS LES RÉSULTATS SERONT TRAITÉS CONFIDENTIELLEMENT.

Merci encore de votre collaboration!

Partie B: ACTIVITÉS PRESCRITES POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE

Participe à l'organisation de la salle de classe pour le programme quotidien: tableaux d'affichage, disposition des livres et de l'équipement, etc.

53)	actuellement:	0	1	2	3	4
54)	devrait être:	0	1	2	3	4

Participe à la planification et à l'organisation de sorties éducatives, d'activités culturelles, sportives ou sociales, d'événements spéciaux, etc.

55)	actuellement:	0	1	2	3	4
56)	devrait être:	0	1	2	3	4

Participe à la préparation d'activités et de matériel pédagogique (jeux éducatifs, cartes éclairs, enregistrement, etc.).

57)	actuellement:	0	1	2	3	4
58)	devrait être:	0	1	2	3	4

	jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

Participe à la mise sur pied des centres d'apprentissage.

59)	actuellement:	0	1	2	3	4
60)	devrait être:	0	1	2	3	4

ÉVALUATION

Corrige les tests et/ou les devoirs.

61)	actuellement:	0	1	2	3	4
62)	devrait être:	0	1	2	3	4

Prend conscience des difficultés des élèves; apporte des observations et des recommandations afin d'améliorer la performance et/ou le rendement scolaire des élèves.

63)	actuellement:	0	1	2	3	4
64)	devrait être:	0	1	2	3	4

ENSEIGNEMENT

Élabore et planifie les leçons pour la classe.

65)	actuellement:	0	1	2	3	4
66)	devrait être:	0	1	2	3	4

Révise la matière enseignée auprès d'un petit groupe d'élèves.

67)	actuellement:	0	1	2	3	4
68)	devrait être:	0	1	2	3	4

Renforce l'apprentissage des élèves en leur faisant faire des exercices (dictée, exercices oraux de mathématiques, lecture, écriture, jeux libres, jeux éducatifs, etc.).

69)	actuellement:	0	1	2	3	4
70)	devrait être:	0	1	2	3	4

COMPORTEMENT

Intervient auprès de n'importe quel élève de la classe afin de faire régner l'ordre (la discipline).

71)	actuellement:	0	1	2	3	4
72)	devrait être:	0	1	2	3	4

Surveille les élèves à l'extérieur de la salle de classe lors des périodes non structurées (récréations, heures de diner, entrées et sorties des élèves, sorties éducatives).

73)	actuellement:	0	1	2	3	4
74)	devrait être:	0	1	2	3	4

jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

INTÉGRATION

Facilite l'intégration d'un ou de quelques élèves en difficulté en organisant des activités d'ordre scolaire visant la participation des enfants handicapés et non handicapés.

75)	actuellement:	0	1	2	3	4
76)	devrait être:	0	1	2	3	4

Facilite l'intégration d'un ou de quelques élèves en difficulté en organisant des activités sportives, sociales ou culturelles visant la participation des enfants handicapés et non handicapés.

77)	actuellement:	0	1	2	3	4
78)	devrait être:	0	1	2	3	4

NOTE: Pour les fins de cette recherche, les activités relatives aux soins personnels, physiques, hygiéniques et médicaux des élèves en difficulté ont été omises.

Commentaires additionnels: _____

_____

_____

_____

_____

Partie C: ACTIVITÉS ASSUMÉES EN DEHORS DES HEURES DE CLASSE

Participe aux réunions du personnel.

79)	actuellement:	0	1	2	3	4
80)	devrait être:	0	1	2	3	4

Participe aux rencontres de parents (présentation du programme, remise des bulletins, etc.).

81)	actuellement:	0	1	2	3	4
82)	devrait être:	0	1	2	3	4

Participe aux rencontres hebdomadaires entre intervenants pour discuter du programme d'éducation, des activités éducatives et/ou du comportement d'un ou de quelques élèves en difficulté.

83)	actuellement:	0	1	2	3	4
84)	devrait être:	0	1	2	3	4

	jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

Participe aux études de cas, aux réunions du comité I.P.R. (comité pour l'identification, le placement et la révision du placement de l'élève en difficulté).

85)	actuellement:	0	1	2	3	4
86)	devrait être:	0	1	2	3	4

Surveille un ou quelques élèves lors des activités parascolaires (tournois, danses, voyages, etc.).

87)	actuellement:	0	1	2	3	4
88)	devrait être:	0	1	2	3	4

Lit le dossier des élèves en difficulté qui lui sont assignés afin de connaître leur état physique et psychologique.

89)	actuellement:	0	1	2	3	4
90)	devrait être:	0	1	2	3	4

Commentaires additionnels: _____

Partie D:

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX
(Adjointes et adjoints d'enseignement)

Vous devez remplir le tiret ou encercler le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

91) Âge au dernier anniversaire: _____ ans

92) Sexe: 0 masculin
1 féminin

93) Formation: (encerclez seulement le plus récent diplôme)

0 études secondaires ou moins
1 diplôme de 12e année
2 diplôme de 13e année
3 diplôme collégial
4 diplôme universitaire

94) Actuellement, poursuivez-vous des études postsecondaires?

0 non
1 oui, au niveau collégial
2 oui, au niveau universitaire

95) Nombre d'années d'expérience en milieu scolaire comme adjoint(e) d'enseignement: _____ année(s)

96) Autres expériences dans un champ connexe (garderie, animation, soins infirmiers, travail social, etc.): _____ année(s)

97) Nombre d'années travaillant avec la personne qui est actuellement votre enseignant(e)-superviseur(e) : _____ année(s)

S.V.P. spécifiez le domaine: _____

98) Affectation:

0 embauché(e) pour travailler auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté

1 embauché(e) pour travailler auprès de l'enseignant ou de l'enseignante avec tous les élèves de la classe

2 embauché(e) pour travailler à temps plein auprès de l'orthophoniste

3 embauché(e) pour répondre aux besoins de l'école selon les directives de la personne à la direction

99) Genre de classe dans laquelle vous oeuvrez:

0 --- oeuvre surtout en classe ordinaire
1 --- oeuvre surtout en classe spéciale (M.S.A., T.A., déficience, autisme, etc.)

100) En vertu du paragraphe 8(2) de la Loi de l'éducation (R.S.O. 1980), chapitre 129, les anomalies dont peuvent être atteints les élèves sont présentées sous cinq grandes catégories (comportement, communication, intellectuel, physiques, multiples). Encerclez la catégorie qui représente le mieux les anomalies de la majorité des élèves avec qui vous travaillez.

0 Anomalies de comportement (perturbation affective, mésadaptation sociale).

1 Anomalies de communication (autisme, troubles auditifs, troubles du langage, troubles de la parole, difficulté d'apprentissage).

2 Anomalies d'ordre intellectuel (douance, déficience mentale légère, déficience moyenne).

3 Anomalies d'ordre physique (handicap orthopédique ou autre handicap physique, troubles visuels).

4 Anomalies associées (handicaps multiples).

Si vous avez répondu "Anomalies de communication" à la question 100, s.v.p. spécifiez le genre d'anomalies.

0 autisme
1 troubles auditifs
2 troubles du langage et de la parole
3 difficulté d'apprentissage

Si vous avez répondu "Anomalies d'ordre intellectuel" à la question 100, s.v.p. spécifiez le genre d'anomalies.

0 douance
1 déficience légère
2 déficience moyenne

Si vous avez répondu "Anomalies d'ordre physique" à la question 100, s.v.p. spécifiez le genre d'anomalies.

0 handicap orthopédique ou autre handicap physique
1 troubles visuels

N.B. IL EST TRÈS IMPORTANT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES DE NE PAS LAISSER D'ÉNONCÉS SANS RÉPONSE.

APPENDICE D

PARTIE A

DIRECTIVES À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES-SUPERVISEURES ET DES ENSEIGNANTS-SUPERVISEURS

Cette première partie du questionnaire se rapporte aux activités éducatives qui sont conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté.

Votre tâche consiste à lire attentivement chaque énoncé et à répondre, pour chacun, aux deux questions suivantes :

1) Actuellement, dans quelle mesure votre adjointe ou votre adjoint d'enseignement participe-t-elle (il) à cette activité?

2) À votre avis, dans quelle mesure une adjointe ou un adjoint d'enseignement devrait-elle (il) participer à cette activité?

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez (sur les feuilles du questionnaire) le numéro qui correspond à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion :

0 adj	1 pr-adj	2 égale	3 pr-ens	4 ens	5 S/O

0) adj : activité assumée entièrement par l'adjointe ou l'adjoint d'enseignement

1) pr-adj : activité assumée principalement par l'adjointe ou l'adjoint mais sous la supervision de l'enseignante ou de l'enseignant

2) égale : activité assumée à part égale entre l'adjointe ou l'adjoint et l'enseignante ou l'enseignant

3) pr-ens : activité assumée uniquement par l'enseignant mais avec la collaboration de l'adjoint

4) ens : activité assumée uniquement par l'enseignant

5) S/O (sans objet) : activité qui n'est pas pratiquée dans notre salle de classe.

C'est votre PROPRE OPINION qui est importante. S'il-vous-plaît...

1. répondre à toutes les questions
2. répondre spontanément
3. encercler une seule réponse pour chaque énoncé

TOUS LES RÉSULTATS SERONT TRAITÉS CONFIDENTIELLEMENT.

Merci de votre aimable collaboration!

Partie A : ACTIVITÉS CONÇUES À L'INTENTION D'UN OU DE QUELQUES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

OPGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE

Planifie l'horaire journalier et/ou hebdomadaire de l'élève en difficulté.

1)	actuellement :	0	1	2	3	4	5
2)	devrait être :	0	1	2	3	4	5

Prépare, adapte et/ou élabore le matériel pédagogique nécessaire pour appuyer le programme individualisé de l'élève en difficulté (jeux éducatifs, cartes éclairs, enregistrement, etc.).

3)	actuellement :	0	1	2	3	4	5
4)	devrait être :	0	1	2	3	4	5

ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Observe le comportement de l'élève en difficulté d'une façon systématique.

5)	actuellement :	0	1	2	3	4	5
6)	devrait être :	0	1	2	3	4	5

adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

Apporte des observations et des recommandations afin d'améliorer la performance, le rendement scolaire et/ou le programme individualisé de l'élève en difficulté.

7)	actuellement :	0	1	2	3	4	5
8)	devrait être :	0	1	2	3	4	5

Évalue le progrès de l'élève en difficulté dans les matières scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

9)	actuellement :	0	1	2	3	4	5
10)	devrait être :	0	1	2	3	4	5

ÉLABORATION DES OBJECTIFS DU PROGRAMME INDIVIDUALISÉ DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés aux matières scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

11)	actuellement :	0	1	2	3	4	5
12)	devrait être :	0	1	2	3	4	5

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés au développement personnel et à l'autonomie (ateliers de couture, maquillage, cuisine, arts industriels, etc.).

13)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
14)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés à la stimulation cognitive, à la motricité globale et à la motricité fine.

15)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
16)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore les buts et les objectifs des programmes individualisés reliés aux arts (musique, céramique, bricolage, dessin, danse, etc.).

17)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
18)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

ENSEIGNEMENT AUPRÈS DE L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ (MISE EN OEUVRE)

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé au niveau scolaire (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

19)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
20)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé dans le domaine des ateliers (couture, maquillage, cuisine, arts industriels, etc.).

21)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
22)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

	adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé en stimulation cognitive, en motricité fine ou en motricité globale.

23)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
24)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute/anime certaines activités du programme individualisé dans le domaine des arts (musique, céramique, bricolage, dessin, danse, etc.).

25)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
26)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Accompagne et aide l'élève ou les élèves en difficulté au gymnase, à la classe de musique, à la piscine, etc.

27)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
28)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

ÉLABORATION ET MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME DE COMPORTEMENT

Élabore les buts et les objectifs du programme individualisé reliés à la modification de comportement.

29)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
30)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Élabore des fiches de modification de comportement réalisables en milieu scolaire pour les élèves-cibles.

31)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
32)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute le programme de contrôle du comportement.

33)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
34)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Intervient auprès de l'élève en difficulté en situation de crise.

35)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
36)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

COMMUNICATION AVEC LES PARENTS

Communique périodiquement avec les parents/tuteurs de l'élève en difficulté pour discuter du fonctionnement de l'enfant dans les matières scolaires (lecture, écriture, mathématiques, etc.).

37)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
38)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Communique périodiquement avec les parents/tuteurs de l'élève en difficulté pour discuter des besoins physiques, des problèmes d'équipement ou du comportement de l'enfant.

39)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
40)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Communique périodiquement par écrit avec les parents de l'élève en difficulté pour échanger des informations sur le vécu quotidien de l'enfant (ex.: cahiers de communication, lettres, communiqués).

41)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
42)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

INTÉGRATION SCOLAIRE ET COMMUNAUTAIRE

Identifie les besoins, les forces et les faiblesses de l'élève en difficulté; identifie les habiletés que l'élève doit développer afin de réussir dans le courant régulier.

43)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
44)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Supervise et accompagne l'élève en difficulté dans ses déplacements (d'une salle de classe à une autre salle de classe, d'une école à une autre école, d'une école à un lieu de travail).

45)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
46)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Exécute/anime certaines activités du programme qui visent à favoriser l'intégration et l'acceptation de l'élève en difficulté.

47)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
48)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

RELATIONS AVEC LES PROFESSIONNELS DES SOINS SCOLAIRES

Administre la physiothérapie et/ou l'orthophonie prescrites par le personnel professionnel.

49)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
50)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

Écrit un compte rendu aux autres professionnels des interventions faites par l'adjoint auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté.

51)	actuellement:	0	1	2	3	4	5
52)	devrait être:	0	1	2	3	4	5

adj	pr-adj	égale	pr-ens	ens	S/O

NOTE: Pour les fins de cette recherche, les activités relatives aux soins personnels, physiques, hygiéniques et médicaux des élèves en difficulté ont été omises.

Commentaires additionnels: _____

PARTIE B

DIRECTIVES À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES-SUPERVISEURES ET DES ENSEIGNANTS-SUPERVISEURS

Cette deuxième partie du questionnaire se rapporte aux activités éducatives qui sont prescrites pour l'ensemble des élèves de la classe.

Votre tâche consiste toujours à lire attentivement chaque énoncé et à répondre, pour chacun, aux deux questions suivantes:

1) Actuellement, dans quelle mesure votre adjointe ou votre adjoint d'enseignement participe-t-elle (il) à cette activité?

2) À votre avis, dans quelle mesure une adjointe ou un adjoint d'enseignement devrait-elle (il) participer à cette activité?

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez. Chaque énoncé propose une opinion:

0	1	2	3	4
jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

C'est votre PROPRE OPINION qui est importante. S'il-vous-plaît...

1. répondre à toutes les questions
2. répondre spontanément
3. encercler une seule réponse pour chaque énoncé

Vous pourrez toujours vous référer à l'échelle qui est répétée au centre de chacune des feuilles du questionnaire.

TOUS LES RÉSULTATS SERONT TRAITÉS CONFIDENTIELLEMENT.

Merci encore de votre collaboration!

Partie B : ACTIVITÉS PRESCRITES POUR L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES DE LA CLASSE

ORGANISATION DE LA SALLE DE CLASSE

Participe à l'organisation de la salle de classe pour le programme quotidien : tableaux d'affichage, disposition des livres et de l'équipement, etc.

53)	actuellement :	0	1	2	3	4
54)	devrait être :	0	1	2	3	4

Participe à la planification et à l'organisation de sorties éducatives, d'activités culturelles, sportives ou sociales, d'événements spéciaux, etc.

55)	actuellement :	0	1	2	3	4
56)	devrait être :	0	1	2	3	4

Participe à la préparation d'activités et de matériel pédagogique (jeux éducatifs, cartes éclairs, enregistrement, etc.).

57)	actuellement :	0	1	2	3	4
58)	devrait être :	0	1	2	3	4

	jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

Participe à la mise sur pied des centres d'apprentissage.

59)	actuellement :	0	1	2	3	4
60)	devrait être :	0	1	2	3	4

ÉVALUATION

Corrige les tests et/ou les devoirs.

61)	actuellement :	0	1	2	3	4
62)	devrait être :	0	1	2	3	4

Prend conscience des difficultés des élèves; apporte des observations et des recommandations afin d'améliorer la performance et/ou le rendement scolaire des élèves.

63)	actuellement :	0	1	2	3	4
64)	devrait être :	0	1	2	3	4

ENSEIGNEMENT

Élabore et planifie les leçons pour la classe.

65)	actuellement :	0	1	2	3	4
66)	devrait être :	0	1	2	3	4

Révise la matière enseignée auprès d'un petit groupe d'élèves.

67)	actuellement :	0	1	2	3	4
68)	devrait être :	0	1	2	3	4

Renforce l'apprentissage des élèves en leur faisant faire des exercices (dictée, exercices oraux de mathématiques, lecture, écriture, jeux libres, jeux éducatifs, etc.).

69)	actuellement :	0	1	2	3	4
70)	devrait être :	0	1	2	3	4

COMPORTEMENT

Intervient auprès de n'importe quel élève de la classe afin de faire régner l'ordre (la discipline).

71)	actuellement :	0	1	2	3	4
72)	devrait être :	0	1	2	3	4

Surveille les élèves à l'extérieur de la salle de classe lors des périodes non structurées (récréations, heures de diner, entrées et sorties des élèves, sorties éducatives).

73)	actuellement :	0	1	2	3	4
74)	devrait être :	0	1	2	3	4

	jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

INTÉGRATION

Facilite l'intégration d'un ou de quelques élèves en difficulté en organisant des activités d'ordre scolaire visant la participation des enfants handicapés et non handicapés.

75)	actuellement :	0	1	2	3	4
76)	devrait être :	0	1	2	3	4

Facilite l'intégration d'un ou de quelques élèves en difficulté en organisant des activités sportives, sociales ou culturelles visant la participation des enfants handicapés et non handicapés.

77)	actuellement :	0	1	2	3	4
78)	devrait être :	0	1	2	3	4

NOTE : Pour les fins de cette recherche, les activités relatives aux soins personnels, physiques, hygiéniques et médicaux des élèves en difficulté ont été omises.

Commentaires additionnels : _____

_____

_____

_____

_____

Partie C : ACTIVITÉS ASSUMÉES EN DEHORS DES HEURES DE CLASSE

Participe aux réunions du personnel.

79)	actuellement :	0	1	2	3	4
80)	devrait être :	0	1	2	3	4

Participe aux rencontres de parents (présentation du programme, remise des bulletins, etc.).

81)	actuellement :	0	1	2	3	4
82)	devrait être :	0	1	2	3	4

Participe aux rencontres hebdomadaires entre intervenants pour discuter du programme d'éducation, des activités éducatives et/ou du comportement d'un ou de quelques élèves en difficulté.

83)	actuellement :	0	1	2	3	4
84)	devrait être :	0	1	2	3	4

	jamais	quelquefois	souvent	régulièrement	S/O

Participe aux études de cas, aux réunions du comité I.P.R. (comité pour l'identification, le placement et la révision du placement de l'élève en difficulté).

85)	actuellement :	0	1	2	3	4
86)	devrait être :	0	1	2	3	4

Surveille un ou quelques élèves lors des activités parascolaires (tournois, danses, voyages, etc.).

87)	actuellement :	0	1	2	3	4
88)	devrait être :	0	1	2	3	4

Lit le dossier des élèves en difficulté qui lui sont assignés afin de connaître leur état physique et psychologique.

89)	actuellement :	0	1	2	3	4
90)	devrait être :	0	1	2	3	4

Commentaires additionnels : _____

_____

_____

_____

_____

Partie D :

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX
(Enseignantes-superviseures et enseignants-superviseurs)

Vous devez remplir le tiret ou encercler le numéro qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

91) Âge au dernier anniversaire : _____ ans

92) Sexe : 0 masculin
1 féminin

93) Formation : (Encerclez seulement le plus récent diplôme.)

0 Brevet d'enseignement de base en enseignement
1 Bachelier en éducation
2 Maîtrise en éducation
3 Doctorat en éducation

94) Expérience en enseignement : _____ ans

95) Expérience en enseignement auprès de l'enfance en difficulté : _____ ans

96) Expérience comme enseignant(e)-superviseur(e) d'un adjoint ou d'une adjointe d'enseignement : _____ ans

97) Nombre d'année(s) travaillant avec la personne qui est actuellement votre adjoint ou adjointe d'enseignement : _____ année(s)

98) Affectation :

0 enseignant(e) d'une ou de classes ordinaires
1 enseignant(e) d'une ou de classes spéciales
2 enseignant(e)-ressource au service de l'école
3 conseiller(ère) pédagogique au service du conseil scolaire
4 personne à la direction de l'école
5 autres : s.v.p. spécifiez _____

N.B. : IL EST TRÈS IMPORTANT POUR L'ANALYSE DES DONNÉES DE NE PAS LAISSER D'ÉNONCÉS SANS RÉPONSE.

APPENDICE E

Le 9 mai 1989

Objet: Questionnaire destiné à tous les adjoints d'enseignement (aides-enseignants, éducateurs spécialisés ou techniciens en éducation spécialisée) qui oeuvrent à temps plein (5 jours/semaine), auprès d'un ou de quelques ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ dans les écoles élémentaires franco-ontariennes ainsi qu'à leurs enseignants-superviseurs. Ces personnes peuvent travailler autant dans les classes régulières que dans les classes spéciales.

Monsieur, Madame,

Depuis quelques années, les conseils scolaires embauchent un nombre sans cesse croissant d'adjoints d'enseignement (aussi connus sous le nom d'aides-enseignants) pour répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves. Suite à l'intégration des élèves en difficulté, l'adjoint d'enseignement est devenu une personne de plus en plus présente au sein des écoles canadiennes et américaines.

Je vous écris aujourd'hui, monsieur le Directeur ou madame la Directrice, pour vous demander, dans la mesure du possible, d'encourager vos adjoints d'enseignement qui oeuvrent, à temps plein auprès d'un ou de quelques élèves en difficulté ainsi que leurs enseignants-superviseurs à répondre à mon questionnaire de recherche et me le retourner dans un délai de cinq (5) jours, dans l'enveloppe affranchie et pré-adressée. J'espère pouvoir analyser les données et terminer mon projet de thèse avant la fin de l'année scolaire.

Le but de ma recherche est de déterminer jusqu'à quel point les adjoints qui oeuvrent à temps plein dans les écoles élémentaires franco-ontariennes auprès des élèves en difficulté, assument des activités éducatives.

Cette recherche fait partie des exigences du programme de maîtrise en éducation (section administration éducationnelle) que je poursuis à l'université d'Ottawa. Elle a été approuvée par votre conseil scolaire.

Je vous remercie de votre appui professionnel et de la collaboration de votre personnel enseignant et non enseignant. Je comprends très bien qu'on leur demande souvent des travaux qui ne font pas partie de leurs fonctions. Je crois sincèrement que l'analyse des résultats permettra une meilleure compréhension de la complexité de la situation et que cette recherche apportera quelques éclaircissements sur la complémentarité des rôles entre l'enseignant et l'adjoint d'enseignement.

Veuillez agréer, Monsieur, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.

Nicole Hamelin

APPENDICE F

Le 9 mai 1989

Objet: Questionnaire destiné à tous les adjoints d'enseignement (aides-enseignants, éducateurs spécialisés ou techniciens en éducation spécialisée) qui oeuvrent à temps plein (5 jours/semaine), auprès d'un ou de quelques ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ, dans les écoles élémentaires franco-ontariennes ainsi qu'à leurs enseignants-superviseurs. Ces personnes peuvent travailler autant dans les classes régulières que dans les classes spéciales.

Madame,

Depuis quelques années, les conseils scolaires embauchent un nombre sans cesse croisant d'adjoints d'enseignement (aussi connus sous le nom d'aides-enseignants) pour répondre aux besoins éducatifs de leurs élèves. Suite à l'intégration des élèves en difficulté, l'adjoint d'enseignement est devenu une personne de plus en plus présente au sein des écoles canadiennes et américaines.

Je vous écris aujourd'hui pour solliciter votre aide afin d'obtenir des renseignements sur le personnel auxiliaire en milieu scolaire. Le but de cette recherche est de déterminer jusqu'à quel point les adjoints d'enseignement qui oeuvrent à temps plein dans les écoles élémentaires franco-ontariennes auprès des élèves en difficulté, assument des activités éducatives.

Cette recherche fait partie des exigences du programme de maîtrise en éducation (section administration éductionnelle) que je poursuis à l'université d'Ottawa. Elle a été approuvée par votre conseil scolaire. Les informations recueillies serviront à des analyses statistiques. TOUS LES RÉSULTATS SERONT TRAITÉS CONFIDENTIELLEMENT. N'écrivez ni votre nom, ni celui de votre école à aucun endroit sur le questionnaire.

Vous trouverez ci-inclus un questionnaire, des directives et une enveloppe affranchie et pré-adressée. Vous devez répondre à tous les items en ne choisissant qu'une seule réponse. Vous l'encerclez sur le questionnaire. Il faut vous rappeler qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est VOTRE PROPRE opinion qui compte ici. Le tout prendra environ trente minutes.

Auriez-vous l'amabilité de me retourner votre questionnaire dûment rempli dans un délai de cinq (5) jours à l'aide de l'enveloppe affranchie et pré-adressée afin que je puisse analyser les données et terminer mon projet de thèse avant la fin de l'année scolaire.

Je vous remercie de votre collaboration. Je comprends très bien qu'on vous demande souvent des travaux qui ne font pas partie de vos fonctions. Je crois sincèrement que l'analyse des résultats permettra une meilleure compréhension de la complexité de la situation et que cette recherche apportera quelques éclaircissements sur la complémentarité entre les rôles de l'enseignant et de l'adjoint d'enseignement. J'espère en fait que les informations recueillies aujourd'hui pourront un jour vous être bénéfiques.

Veuillez agréer, Madame, l'expression de mes sentiments distingués.

Nicole Hamelin

P.S. - CE QUESTIONNAIRE CONTIENT QUATRE PARTIES:

Partie A: Activités conçues à l'intention d'un ou de quelques élèves en difficulté.
Partie B: Activités prescrites pour l'ensemble des élèves de la salle de classe.
Partie C: Activités assumées en dehors des heures de classe.
Partie D: Renseignements généraux.