



Portrait des besoins du personnel éducatif des centres de services partenaires de l'UMR Synergia : CONSTATS ET PISTES D'ACTION

Nancy Gaudreau, Professeure titulaire en psychopédagogie et directrice de l'Unité mixte de recherche Synergia, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Line Massé, Professeure titulaire en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Sonia Daigle, Professeure titulaire en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Éric Frenette, Professeur titulaire en mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Fatou Dia, auxiliaire de recherche et doctorante en mesure et évaluation, Université Laval

Aude Gagnon-Tremblay, auxiliaire de recherche et doctorante en psychopédagogie, Université Laval



TABLE DES MATIÈRES

PERSONNEL DE DIRECTION	3
PERSONNEL ENSEIGNANT.....	7
PERSONNEL PROFESSIONNEL	14
PERSONNEL DE SOUTIEN	18
CONSTATS GÉNÉRAUX	22

CONSTATS ET PISTES D'ACTION

PERSONNEL DE DIRECTION

Principaux constats

À LA LUMIÈRE DES RÉSULTATS DU PORTRAIT DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT, CINQ CONSTATS ÉMERGENT :

1. Un écart important entre les attitudes et la mise en pratique de l'inclusion scolaire

Justification : Bien que les directions d'établissement affichent des attitudes comportementales très positives envers l'inclusion ($M = 4,95/6$), leurs attitudes cognitives ($M = 4,17/6$) et affectives ($M = 4,03/6$) sont nettement moins élevées. Cette disparité révèle un écart entre l'intention d'agir et les croyances ou le confort émotionnel face à l'inclusion. Le fait que 25,6 % des répondants estiment que les élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA) devraient être scolarisés en classe d'adaptation scolaire et que 51,4 % se sentent impuissants face aux comportements qu'ils ne comprennent pas illustre un déficit de confiance qui peut entraver la mise en œuvre effective de l'inclusion malgré les bonnes intentions.

2. L'impact du niveau d'expérience sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) varie selon le domaine d'intervention

Justification : Les données révèlent une tendance contre-intuitive : si les directions plus expérimentées (plus de 5 ans) présentent un SEP plus élevé en gestion scolaire l'inverse se produit concernant l'intervention auprès des élèves PDA où le personnel moins expérimenté (5 ans et moins) démontre un SEP supérieur. Cette inversion suggère une évolution des pratiques de formation initiale, mieux adaptées aux enjeux actuels d'intervention auprès des élèves en difficulté, et potentiellement une usure professionnelle chez les directions plus expérimentées face aux défis persistants de l'inclusion.

3. Un décalage entre les pratiques de développement professionnel continu (DPC) privilégiées et celles reconnues comme efficaces

Justification : Les directions privilégient majoritairement des activités de DPC ponctuelles et individuelles (ateliers ponctuels : 87,6 %, lectures : 85,3 %, consultation entre pairs : 76,3 %) au détriment de pratiques plus intensives et collaboratives comme l'observation par un pair (20,9 %) ou un professionnel (18,1 %). Or, la recherche dans le domaine souligne que les activités de courte durée sans mesure de suivi ou d'accompagnement s'avèrent peu efficaces pour soutenir les changements de pratiques et le SEP à intervenir. Ce décalage limite potentiellement le développement professionnel malgré un investissement en temps et en ressources.

4. Des disparités significatives dans les approches d'intervention selon le genre, la fonction et le niveau scolaire

Justification : Les données montrent des différences marquées dans l'utilisation des moyens d'intervention. Les femmes en direction adoptent des approches plus collaboratives (plus de réparation, de soutien et de participation aux PI) tandis que les hommes recourent davantage à l'expulsion. De même, les pratiques diffèrent considérablement entre le primaire (plus collaboratif) et le secondaire (plus punitif). Ces disparités suggèrent l'existence de cultures d'intervention différenciées qui peuvent créer des inégalités dans le traitement des élèves PDA selon leur niveau scolaire ou le profil des directions, plutôt qu'une approche cohérente fondée sur les besoins spécifiques des élèves.

5. L'insuffisance de ressources et de temps constitue un obstacle majeur au développement professionnel

Justification : La satisfaction concernant le soutien organisationnel pour le DPC est particulièrement faible en ce qui concerne le temps disponible ($M = 2,77/6$) et les ressources ($M = 3,46/6$), bien plus que pour la pertinence des activités proposées ($M = 4,16/6$) ou l'information disponible ($M = 4,10/6$). Cette contrainte de temps est citée comme une entrave à leur DPC dans les constats généraux et pourrait expliquer en partie pourquoi les directions privilégient des formats courts de formation malgré leur efficacité limitée. Sans une réorganisation du travail des directions pour dégager du temps dédié au développement professionnel, même les meilleures initiatives de formation risquent de rester sous-exploitées.

Pistes d'action pour soutenir le DPC du personnel de direction et favoriser la réussite des élèves PDA

1. Restructurer le format des activités de développement professionnel continu (DPC)

Justification : Les données montrent que les directions privilégient des activités ponctuelles et de courte durée, malgré leur efficacité limitée pour transformer les pratiques. Des formats plus intensifs, étalés dans le temps et incluant des éléments collaboratifs sont nécessaires pour un impact durable sur le SEP et les pratiques d'intervention.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Remplacer les ateliers ponctuels par des programmes de formation modulaires s'étalant sur 6 à 12 mois, où chaque module comprend une formation théorique suivie d'une période d'application pratique et d'un retour réflexif.
- Mettre en place des triades de développement professionnel regroupant trois directions d'établissements qui s'observent mutuellement durant des interventions auprès d'élèves PDA, suivies de séances de rétroaction structurées selon un protocole établi.
- Instaurer des périodes protégées dans l'horaire des directions (ex. : une demi-journée par mois) exclusivement dédiées au DPC, durant lesquelles elles sont libérées de leurs tâches administratives par des adjoints administratifs ou directeurs suppléants formés à cet effet.
- Développer des parcours d'apprentissage mixtes combinant autoformation en ligne (théorie), rencontres présentielles (pratique et échanges) et accompagnement individuel (transfert et ajustement), avec suivi des progrès sur 8-10 mois.

2. Renforcer le soutien émotionnel et développer les compétences relationnelles des directions

Justification : Le constat que 51,4 % des directions se sentent impuissantes face aux comportements qu'elles ne comprennent pas, ainsi que les attitudes affectives, moins positives que les attitudes comportementales, suggèrent un besoin de renforcement des compétences socioémotionnelles. Cette dimension est cruciale pour leur bien-être professionnel et pour la qualité de leurs interventions.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Mettre en place des groupes de codéveloppement spécifiquement axés sur la gestion des émotions et des relations lors d'interventions difficiles avec des élèves PDA, animés par des psychologues scolaires, psychoéducateurs ou professionnels externes.
- Offrir des formations en communication non violente (CNV) et en écoute active, suivies de séances de pratique guidée et de coaching individuel lors de situations réelles.
- Créer un système d'accompagnement entre directions pour le soutien émotionnel, en jumelant des directions ayant des niveaux différents d'attitudes affectives, documenté par un journal de bord partagé.
- Développer un laboratoire d'intervention utilisant des simulations et des jeux de rôle pour pratiquer la gestion des situations émotionnellement chargées avec rétroaction immédiate de professionnels et de pairs.

3. Harmoniser les pratiques d'intervention entre les niveaux scolaires et selon les profils des directions

Justification : Les disparités marquées dans les approches d'intervention selon le genre, la fonction et le niveau scolaire créent des incohérences potentiellement préjudiciables pour les élèves. Une plus grande cohérence des pratiques fondées sur des données probantes plutôt que sur des cultures d'intervention différenciées est essentielle.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Élaborer un référentiel commun des pratiques d'intervention basées sur des données probantes pour les élèves PDA, adapté pour chaque niveau scolaire, mais fondé sur les mêmes principes directeurs.

- Organiser des forums d'échange primaire-secondaire semestriels où les directions partagent leurs pratiques efficaces et discutent des défis communs, avec documentation systématique des apprentissages.
- Mettre en place un programme d'observation croisée où les directions du primaire observent la gestion d'intervention au secondaire et vice-versa, suivi d'une analyse des différences et des ajustements possibles.
- Créer des équipes mixtes (hommes/femmes, directeurs/adjoints, primaire/secondaire) travaillant sur des projets spécifiques d'amélioration des pratiques d'intervention, avec évaluation des résultats après 6 mois.
- Développer un système d'évaluation et de rétroaction sur les interventions disciplinaires (suspensions, expulsions) qui requiert une justification documentée et une analyse d'alternatives possibles.

4. Intégrer la recherche collaborative comme modalité privilégiée de DPC

Justification : Le faible intérêt pour la participation à des projets de recherche (27,7 %) est préoccupant dans un contexte où les décisions doivent être fondées sur des données probantes. La recherche collaborative pourrait concilier le besoin de solutions pratiques des directions et l'apport des connaissances scientifiques.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Établir des partenariats formels entre les centres de services scolaires et les universités pour des projets de recherche-action où les directions sont co-chercheurs plutôt que simples participants.
- Créer des « laboratoires vivants » dans certaines écoles volontaires, où chercheurs et praticiens collaborent pour tester et adapter des pratiques innovantes pour les élèves PDA, avec partage des résultats à l'ensemble du réseau.
- Former les directions à l'analyse de données et à l'évaluation d'impacts de leurs initiatives à travers des ateliers pratiques utilisant leurs propres données d'école.
- Mettre en place un programme de chercheur-en-résidence dans chaque centre de services scolaire, disponible pour accompagner les directions dans l'analyse de problématiques spécifiques liées aux élèves PDA.
- Intégrer une composante de recherche collaborative dans les programmes de formation en gestion scolaire (DESS, maîtrise), qui permettrait aux directions en formation de mener un projet de recherche applicable directement dans leur milieu.

5. Renforcer les attitudes cognitives en faveur de l'inclusion par un programme ciblé

Justification : L'écart entre les attitudes comportementales très positives ($M = 4,95/6$) et les attitudes cognitives plus modérées ($M = 4,17/6$) suggère que 25,6 % des directions ont encore des réserves sur les bénéfices de l'inclusion. Renforcer ces croyances est essentiel pour assurer un leadership cohérent en faveur de l'inclusion.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Organiser un programme de visites guidées d'écoles modèles en inclusion scolaire, suivies d'analyses structurées des facteurs de réussite et de leur applicabilité dans d'autres contextes.
- Créer une série de webdocumentaires présentant des cas réels de réussite d'inclusion d'élèves PDA, incluant témoignages d'élèves, parents et enseignants, et analyse des pratiques de direction qui ont facilité ces succès.
- Établir des communautés de pratique spécifiquement centrées sur l'inclusion des élèves PDA, avec un programme de lectures, de discussions et d'expérimentation de pratiques inclusives, documentées dans un portfolio professionnel.
- Mettre en place un programme d'accompagnement inversé où des directions avec des attitudes cognitives très favorables à l'inclusion accompagnent celles qui expriment plus de réserves, dans un cadre bienveillant et non-jugeant.
- Développer une formation avancée sur les bénéfices de l'inclusion basée sur les recherches récentes et incluant des outils d'auto-évaluation des croyances et préjugés implicites concernant les capacités des élèves PDA.

6. Améliorer les compétences d'intervention auprès des clientèles spécifiques

Justification : Les données révèlent que le personnel de direction se sent moins compétent pour intervenir auprès de clientèles spécifiques comme les élèves présentant une déficience intellectuelle ($M = 3,41/6$), les élèves allophones ($M = 3,68/6$) ou issus de l'immigration ($M = 3,74/6$). Ce manque de compétences peut compromettre l'inclusion effective de ces élèves.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Développer des modules de formation spécialisés pour chaque type de clientèle à besoins particuliers, incluant des stages d'observation dans des écoles ayant une expertise reconnue avec ces populations.
- Créer un réseau d'experts-conseils (orthopédagogues, psychoéducateurs, orthophonistes spécialisés) disponibles pour des consultations rapides et de l'accompagnement auprès des directions confrontées à des situations complexes.
- Mettre en place un système de jumelage entre écoles ayant une forte proportion d'élèves à besoins particuliers et celles qui en accueillent moins, pour faciliter le partage d'expertises et de ressources.
- Développer une banque de ressources numériques (vidéos d'interventions modèles, guides pratiques, fiches synthèses) accessibles rapidement par les directions lors de situations nécessitant une intervention adaptée.
- Organiser des forums semestriels réunissant directions, professionnels et organismes communautaires spécialisés pour développer des approches coordonnées pour les clientèles spécifiques.

CONSTATS ET PISTES D'ACTION

PERSONNEL ENSEIGNANT

Principaux constats

APRÈS ANALYSE DU RAPPORT DE RECHERCHE PORTANT SUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRES, PLUSIEURS CONSTATS IMPORTANTS ÉMERGENT :

1. La gestion des comportements difficiles représente le défi majeur des enseignants

Les enseignants rapportent systématiquement se sentir moins compétents dans la gestion des comportements difficiles ($M = 4,43/6$) comparativement aux autres dimensions de leur pratique. En particulier, l'intervention auprès d'élèves présentant des conduites agressives ($M = 4,11/6$) constitue leur principale zone de vulnérabilité professionnelle. Cette difficulté est encore plus marquée chez les enseignants novices (5 ans et moins d'expérience) et chez ceux occupant des postes temporaires.

2. L'expérience professionnelle joue un rôle déterminant dans le sentiment d'efficacité

Les données démontrent clairement que le sentiment d'efficacité personnel (SEP) augmente avec l'expérience professionnelle dans toutes les dimensions mesurées. Les enseignants ayant 16 ans et plus d'expérience présentent un SEP significativement plus élevé dans l'agir enseignant, la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives et la gestion des comportements difficiles. Cet écart entre novices et experts suggère un besoin crucial d'accompagnement structuré des nouveaux enseignants.

3. Le manque de temps constitue le principal obstacle au développement professionnel

Malgré un intérêt marqué pour le développement professionnel continu (DPC), les enseignants identifient clairement le manque de temps comme l'obstacle majeur à leur investissement dans une démarche de développement professionnel (satisfaction du temps octroyé au DPC: $M = 2,52/6$). Cette contrainte pourrait expliquer la préférence pour des activités de DPC individuelles, ponctuelles et de courte durée comme la consultation de sites web spécialisés (74,04 %) et la consultation auprès d'un pair (73,17 %).

4. Il existe un paradoxe entre les attitudes et les comportements face à l'inclusion scolaire

Les enseignants présentent des attitudes cognitives ($M = 3,15/6$) et affectives ($M = 3,43/6$) relativement mitigées envers l'inclusion scolaire, mais paradoxalement, ils démontrent une forte disposition comportementale ($M = 5,19/6$) à agir pour la soutenir. Ce décalage suggère que les enseignants sont prêts à mettre en œuvre des pratiques inclusives malgré leurs réserves ou appréhensions, ce qui témoigne d'un fort professionnalisme, mais pourrait aussi être source de tensions internes et d'épuisement.

5. L'épuisement professionnel touche particulièrement certains profils d'enseignants

Les résultats révèlent que l'épuisement professionnel ($M = 2,49/4$) affecte de manière inégale le personnel enseignant. Les femmes, les enseignants titulaires au préscolaire ou au primaire, les spécialistes en langues, les détenteurs d'un baccalauréat ou d'un DESS et ceux possédant un brevet d'enseignement dans leur discipline sont significativement plus touchés. Cette distribution inégale de l'épuisement suggère que certains contextes d'enseignement ou profils professionnels sont plus à risque et nécessitent des mesures de soutien ciblées.

Ces constats mettent en lumière des zones d'action prioritaires pour améliorer les conditions d'exercice de la profession enseignante et, ultimement, la qualité de l'éducation offerte aux élèves.

Pistes d'action pour soutenir le DPC du personnel enseignant et favoriser la réussite des élèves PDA

1. Restructurer les formats et la planification du DPC

Justification : La satisfaction du soutien organisationnel est modérée ($M = 3,13/6$), avec des scores particulièrement bas concernant les ressources disponibles ($M = 3,00/6$) et le temps nécessaire ($M = 2,52/6$). Seulement 4,82 % des enseignants sont « tout à fait d'accord » qu'ils disposent du temps nécessaire pour s'investir dans le DPC. L'étude révèle que 74 % des enseignants privilégient la consultation de sites web et 73 % la consultation auprès de pairs, tandis que seulement 12,6 % participent à des formations créditées. Or, les recherches montrent qu'un DPC efficace nécessite une démarche structurée de 15-20 heures sur plusieurs mois avec accompagnement. Aussi, le rapport identifie clairement l'insatisfaction du personnel enseignant au regard du temps disponible pour leur DPC ($M = 2,52/6$). Enfin, la satisfaction modérée concernant les activités de DPC répondant aux attentes et besoins ($M = 3,40/6$) indique la nécessité d'une approche plus personnalisée.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Implanter des microformations intégrées à l'horaire régulier (15-20 minutes en début/fin de journée).
- Créer un fonds dédié au remplacement des enseignants pour permettre leur participation aux activités de DPC; établir un budget annuel de DPC par enseignant.
- Désigner un responsable du DPC dans chaque école pour coordonner et faciliter les initiatives.
- Intégrer le DPC comme composante officielle de la tâche enseignante avec temps réservé.
- Développer des capsules vidéo de modélisation d'interventions efficaces auprès d'élèves PDA accessibles en tout temps.
- Créer un système de banque de temps permettant d'accumuler de petites périodes pour les convertir en journées complètes de formation.
- Établir un calendrier annuel de DPC structuré en parcours thématiques (gestion de comportements, inclusion, etc.) plutôt qu'en ateliers isolés.
- Réserver des plages horaires protégées pour le DPC dans la tâche enseignante.
- Instaurer un cycle complet pour chaque formation : théorie → démonstration → pratique guidée → rétroaction → accompagnement en classe.
- Développer une plateforme numérique centralisée permettant de suivre la progression et de consolider les apprentissages entre les sessions.
- Mettre en place un système de reconnaissance formelle des compétences développées (crédits, certifications, etc.).

2. Créer des communautés d'apprentissage professionnel structurées

Justification : Seulement 31,87 % des enseignants participent à des groupes d'analyse de pratiques ou communautés d'apprentissage, alors que le rapport montre une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité collective (SEC) et les attitudes positives envers l'inclusion des élèves PDA.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Former des communautés d'apprentissage par cycle ou niveau, avec rencontres mensuelles animées par un facilitateur formé.
- Établir un protocole de résolution de problèmes pour l'analyse collaborative des cas d'élèves PDA (p. ex., démarche « As-tu 30 minutes? »).
- Développer une banque de vidéos de pratiques exemplaires servant de base aux discussions.
- Implanter un système de co-développement avec observations croisées en classe.
- Créer une plateforme collaborative permettant l'échange continu de ressources et de stratégies entre les rencontres.



3. Établir un programme structuré d'accompagnement pour les nouveaux enseignants

Justification : Le rapport révèle un écart significatif du SEP entre enseignants novices et expérimentés (différence de 0,48 point pour les enseignants avec 16+ ans d'expérience par rapport à ceux avec ≤ 5 ans). Les enseignants novices présentent un SEP plus faible, particulièrement dans la gestion des comportements difficiles. Seulement 28,15 % des participants bénéficient d'un programme d'accompagnement, alors que 37,80 % ont 5 ans ou moins d'expérience. On observe aussi que 31,87 % des enseignants participent déjà à des groupes d'analyse de pratiques, ce qui témoigne d'une ouverture à l'apprentissage collaboratif, et les résultats montrent aussi que la consultation auprès d'un pair est le dispositif de DPC suscitant le plus d'intérêt pour le futur.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Identifier et former des enseignants experts reconnus pour leurs compétences avec les élèves PDA comme mentors.
- Jumeler systématiquement les enseignants novices avec des enseignants expérimentés ayant un SEP élevé en gestion des comportements difficiles.
- Établir un programme de mentorat formel avec libération de tâches pour les mentors.
- Développer un référentiel de compétences progressif pour guider le développement professionnel.
- Instaurer des séances régulières d'observation en classe suivies de rétroactions constructives. Idéalement, dégager du temps protégé (2-3 heures/semaine) pour des observations mutuelles en classe.
- Permettre la libération périodique des enseignants novices pour observer les pratiques exemplaires de gestion des comportements dans d'autres écoles.
- Créer un journal de bord numérique permettant de documenter les défis, les stratégies essayées et les progrès réalisés.
- Créer des communautés d'apprentissage professionnel mixtes (novices/experts) centrées sur l'analyse de cas d'élèves PDA.

4. Renforcer la collaboration entre enseignants et professionnels pour une approche multidisciplinaire

Justification : Le rapport montre que 47,97 % des enseignants consultent déjà un professionnel pour déterminer les meilleurs moyens d'intervention. Le sentiment d'efficacité collective (SEC) à soutenir la réussite des élèves PDA obtient un score modéré de 4,60/6 et l'énoncé « Le personnel éducatif de notre école a les compétences nécessaires pour amener un élève difficile à modifier ses comportements » obtient le score le plus faible ($M = 4,31/6$) du SEC. Enfin, le rapport révèle que les psychoéducateurs et psychologues présentent un SEP significativement plus élevé pour intervenir auprès des élèves PDA que les enseignants.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Établir des équipes multidisciplinaires stables associées à chaque cycle d'enseignement.
- Organiser des rencontres hebdomadaires courtes (30-45 minutes) pour discuter des élèves PDA et ajuster les interventions.
- Développer des protocoles d'intervention partagés entre enseignants et professionnels.
- Mettre en place des observations croisées (professionnels observant les enseignants et vice versa).

5. Renforcer la collaboration école-famille-communauté

Justification : Seulement 22,15 % des enseignants communiquent « souvent à très souvent » avec les parents pour les informer des difficultés de leur enfant, et seulement 11,45 % pour les informer des progrès. De plus, 24,88 % communiquent régulièrement avec les partenaires externes.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Établir un protocole de communication systématique avec les parents incluant des contacts positifs réguliers.
- Développer un programme de formation pour les parents sur les stratégies efficaces à utiliser à la maison ou proposer des documents d'information vulgarisés à ce sujet.
- Créer un portail numérique sécurisé permettant le partage d'informations et la coordination des interventions entre tous les acteurs.
- Mettre en place des équipes d'intervention jeunesse intégrant les ressources scolaires, familiales et communautaires.
- Instaurer des rencontres trimestrielles de suivi avec l'ensemble des intervenants pour assurer la cohérence des actions.

6. Développer un programme ciblé de formation sur la gestion des comportements difficiles

Justification : Le rapport met en évidence que la gestion des comportements difficiles obtient le score de SEP le plus faible ($M = 4,43/6$) parmi toutes les dimensions mesurées. L'intervention auprès d'élèves présentant des conduites agressives est particulièrement problématique ($M = 4,11/6$).

ACTIONS CONCRÈTES :

- Offrir une formation intensive et pratique sur l'intervention auprès d'élèves présentant des conduites agressives.
- Mettre en place des ateliers pratiques de simulation de situations de crise avec rétroaction immédiate.
- Établir un système d'intervention gradué et standardisé à l'échelle de l'école.
- Développer une plateforme de ressources et d'outils d'intervention validés par la recherche et facilement adaptables.

7. Développer une offre de formation spécialisée pour les populations moins bien desservies

Justification : Les enseignants se sentent significativement moins compétents pour adapter leurs interventions auprès de certaines populations : élèves allophones ($M = 3,35$), présentant une déficience intellectuelle ($M = 2,92$), ayant des symptômes de dépression ($M = 3,19$) ou des problèmes de dépendance ($M = 2,72$).

ACTIONS CONCRÈTES :

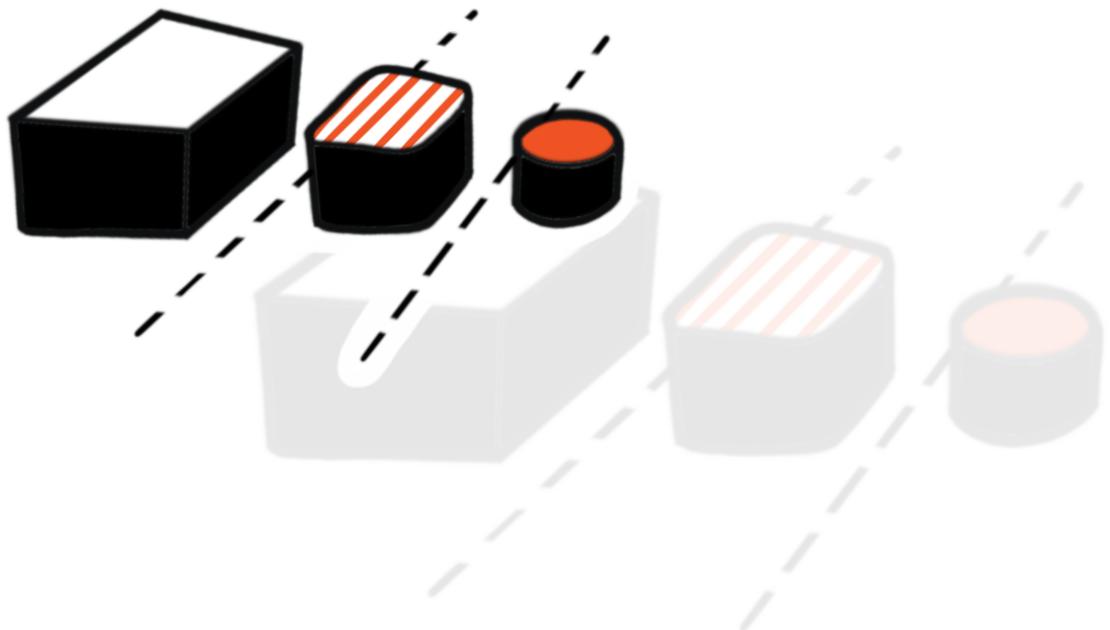
- Créer des modules de formation spécialisés pour chaque population d'élèves sous-représentée, développés avec des experts du domaine.
- Élaborer des guides d'intervention pratiques et des trousseaux d'outils spécifiques pour chaque population.
- Mettre en place des stages d'observation dans des milieux spécialisés travaillant avec ces populations.
- Établir un répertoire d'experts-conseils disponibles pour consultation rapide.
- Organiser des webinaires mensuels avec études de cas réels et discussions de stratégies adaptées.

8. Personnaliser les interventions par une approche d'analyse fonctionnelle

Justification : 55,21 % des enseignants se sentent impuissants lorsqu'ils ne comprennent pas les comportements d'un élève. De plus, seulement 11,37 % utilisent « souvent à très souvent » l'évaluation fonctionnelle pour identifier les interventions appropriées.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Former l'ensemble du personnel à l'analyse fonctionnelle des comportements (antécédents, comportements, conséquences et fonction).
- Développer un protocole standardisé d'observation et d'analyse des comportements problématiques.
- Mettre en place des rencontres d'équipe hebdomadaires pour analyser les cas complexes.
- Élaborer des plans d'intervention individualisés basés sur les fonctions des comportements plutôt que sur les symptômes.



9. Mettre en place un système de soutien ciblé pour prévenir l'épuisement professionnel

Justification : Le rapport révèle un niveau préoccupant d'épuisement professionnel ($M = 2,49/4$), avec le sentiment d'être « vidé et exténué après le travail » atteignant $M = 2,87/4$. Des différences significatives d'épuisement sont identifiées selon le genre (femmes : $M = 2,58/4$ vs hommes : $M = 2,21/4$). Les enseignants titulaires au préscolaire/primaire ($M = 2,63/6$) et les spécialistes en langues ($M = 2,83/6$) présentent des niveaux d'épuisement particulièrement élevés. Le manque de ressources pour intervenir efficacement auprès des élèves PDA ($M = 3,00/6$) peut contribuer à ce sentiment d'épuisement.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Identifier proactivement les enseignants à risque d'épuisement en fonction des profils identifiés dans le rapport.
- Implanter des périodes de décharge émotionnelle structurées (groupes de parole professionnels).
- Mettre en place un système de coenseignement temporaire lors des périodes d'intensité élevée avec les élèves PDA.
- Établir des périodes tampons sans élèves dans l'horaire des enseignants travaillant avec une forte concentration d'élèves PDA.



10. Optimiser l'aménagement de l'espace pour soutenir la régulation comportementale et émotionnelle

Justification : L'étude montre que 47,51 % des enseignants recourent « souvent à très souvent » à l'utilisation d'un espace pour aider un élève à s'apaiser (coin calme), mais avec des variations importantes selon le niveau d'enseignement et la fonction. De plus, 37,43 % des enseignants déclarent ajuster l'environnement physique pour aider les élèves PDA à adopter des comportements souhaités. Par ailleurs, le personnel enseignant se sent plutôt compétent ($M = 4,77/6$) pour aménager physiquement la classe en tenant compte des besoins de tous les élèves, même s'il est fortement disposé ($M = 5,17/6$) à ajuster l'environnement physique et l'encadrement pour faciliter l'inclusion scolaire. Notons que le personnel des écoles défavorisées utilise plus fréquemment les espaces d'apaisement que celui des écoles favorisées, suggérant une disparité à adresser.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Créer dans chaque classe des zones d'apaisement bien conçues (coin calme) avec matériel sensoriel adapté (coussins lestés, écouteurs antibruit, objets tactiles, éclairage ajustable).
- Aménager des espaces de repli supervisés à l'extérieur des classes où les élèves peuvent se retirer temporairement pour se réguler (salles sensorielles).
- Restructurer l'aménagement des classes selon les principes de design universel (réduction des stimuli visuels/auditifs, délimitation claire des zones, flexibilité des configurations).
- Développer un guide d'aménagement spatial différencié selon les besoins spécifiques (TDAH, TSA, anxiété, opposition) avec protocoles d'utilisation.
- Implanter des stations de régulation émotionnelle dans les espaces communs (corridors, gymnase, cafétéria) pour permettre une autorégulation préventive.

11. Mettre en œuvre un programme systématique pour développer les compétences socioémotionnelles des élèves

Justification : Le rapport indique que l'entraînement aux compétences socioémotionnelles est l'un des moyens d'intervention les plus fréquemment utilisés par les enseignants ($M = 4,44/7$). Toutefois, ces derniers se sentent moyennement compétents ($M = 4,14/6$) pour soutenir les apprentissages socioémotionnels des élèves. Les enseignants du préscolaire et du primaire utilisent davantage cette approche que ceux du secondaire, suggérant un besoin de continuité tout au long du parcours scolaire. Le score obtenu au soutien au développement des compétences d'autorégulation émotionnelle indique un potentiel d'amélioration ($M = 4,54/6$). Enfin, les résultats montrent une corrélation positive entre le SEP et les attitudes comportementales favorables à l'inclusion, suggérant qu'une meilleure maîtrise de ces pratiques pourrait être favorable à l'établissement d'une école inclusive.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Former tous les enseignants à l'animation d'activités de développement socioémotionnel adaptées à chaque niveau scolaire.
- Développer des outils d'évaluation formative des compétences socioémotionnelles pour suivre les progrès des élèves PDA.
- Créer une banque d'activités différenciées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves PDA à différents niveaux de développement.

Ces pistes d'action, solidement ancrées dans les données du rapport, constituent une réponse stratégique et systémique aux défis identifiés. Elles couvrent l'ensemble des besoins, depuis le développement professionnel des enseignants jusqu'à l'adaptation des environnements d'apprentissage, en passant par la prévention de l'épuisement professionnel et le développement des compétences des élèves. Leur mise en œuvre coordonnée permettrait d'améliorer significativement la capacité du système éducatif à répondre aux besoins des élèves PDA tout en soutenant efficacement les enseignants dans ce défi professionnel.

CONSTATS ET PISTES D'ACTION

PERSONNEL PROFESSIONNEL

Principaux constats

APRÈS ANALYSE DU RAPPORT DE RECHERCHE PORTANT SUR LE PERSONNEL PROFESSIONNEL DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRES, PLUSIEURS CONSTATS IMPORTANTS ÉMERGENT :

1. Variabilité du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) selon les fonctions professionnelles

Le rapport révèle que le SEP à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales varie significativement selon la fonction occupée. Les psychologues et psychoéducateurs rapportent un SEP plus élevé ($M = 4,68$ et $M = 4,93$ respectivement) comparativement aux orthopédagogues ($M = 4,00$), orthophonistes ($M = 3,23$) et conseillers d'orientation ($M = 3,67$).

Cette disparité est significative, car elle souligne l'importance de la spécialisation professionnelle dans le SEP. Les psychologues et psychoéducateurs, dont la formation est centrée sur les problématiques comportementales, se sentent naturellement plus outillés, contrairement aux orthophonistes dont l'expertise première porte sur le langage.

2. Écart entre les attitudes et les interventions réelles

Le personnel professionnel présente des attitudes cognitives modérément positives envers l'inclusion scolaire ($M = 4,02/6$), des attitudes affectives également modérées ($M = 3,93/6$), mais des attitudes comportementales nettement plus favorables ($M = 5,07/6$).

Cet écart est révélateur d'une tension entre ce que les professionnels croient pouvoir faire en théorie et leurs réserves émotionnelles face aux défis réels de l'inclusion. Malgré certaines inquiétudes, ils demeurent fortement engagés à agir concrètement pour favoriser l'inclusion, comme l'indique leur score élevé d'attitudes comportementales.

3. Faiblesse du SEP pour certaines clientèles spécifiques

Le rapport identifie clairement les domaines où le personnel professionnel se sent moins compétent, notamment pour intervenir auprès :

- des élèves présentant des problèmes liés à la dépendance ($M = 2,98/6$) ;
- des élèves présentant des traumatismes complexes ($M = 3,33/6$) ;
- des élèves présentant une déficience intellectuelle ($M = 3,61/6$) ;
- des élèves allophones ($M = 3,56/6$).

Cette faiblesse est préoccupante, car elle concerne des populations d'élèves vulnérables qui nécessiteraient pourtant un accompagnement spécialisé. Ce manque de préparation ressenti pourrait mener à des interventions moins efficaces ou à des réticences à prendre en charge ces élèves.

4. Préférence pour des activités de développement professionnel continu (DPC) individuelles et ponctuelles

Les données montrent que le personnel professionnel privilégie largement des activités de DPC comme la consultation de sites web (87,2 %), la lecture d'articles (79,7 %) et les ateliers ponctuels (76,9 %), au détriment d'activités plus collaboratives et soutenues comme l'observation par un pair (9,1 %) ou un professionnel (8,1 %).

Cette tendance est significative, car elle suggère que les professionnels préfèrent des modalités de formation qui n'impliquent pas l'exposition de leurs pratiques au regard d'autrui, potentiellement par crainte de jugement. Or, la recherche indique que les dispositifs collaboratifs et l'analyse de pratiques sont généralement plus efficaces pour transformer les interventions professionnelles.

5. Impact significatif de l'expérience professionnelle

Le rapport démontre que le personnel professionnel cumulant 16 ans et plus d'expérience présente un SEP à exercer un rôle-conseil significativement plus élevé ($M = 4,44$) que ceux ayant entre 6 et 15 ans ($M = 4,08$) ou moins de 5 ans d'expérience ($M = 3,73$).

Cette progression est importante, car elle souligne le développement des compétences professionnelles au fil du temps, particulièrement dans un rôle qui demande diplomatie, assurance et connaissance approfondie du milieu. Cependant, il est intéressant de noter que cette tendance ne se manifeste pas uniformément dans tous les domaines d'intervention, suggérant que certaines compétences s'acquièrent davantage par la formation initiale que par l'expérience.

Ces constats mettent en lumière des zones de développement prioritaires pour le personnel professionnel, notamment en matière de formation ciblée pour les clientèles spécifiques et de diversification des modalités de développement professionnel.

Pistes d'action pour soutenir le DPC du personnel professionnel et favoriser la réussite des élèves PDA

1. Formation différenciée selon les corps professionnels

Justification : Les résultats démontrent des écarts significatifs dans le SEP entre les différents types de professionnels. Les psychologues ($M = 4,68$) et les psychoéducateurs ($M = 4,93$) se sentent significativement plus compétents pour intervenir auprès des élèves PDC que les orthopédagogues ($M = 4,00$), les orthophonistes ($M = 3,23$) et les autres professionnels. Ces différences reflètent probablement des variations dans la formation initiale et les mandats professionnels.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Développer des programmes de formation spécifiques pour les orthopédagogues et les orthophonistes sur l'intervention comportementale.
- Offrir des formations avancées aux psychologues et aux psychoéducateurs sur des problématiques complexes (traumas, dépendances).
- Créer des modules d'autoformation ciblant les besoins spécifiques de chaque corps professionnel.
- Organiser des formations croisées où les professionnels avec un SEP élevé partagent leur expertise.
- Adapter les contenus des journées pédagogiques selon les besoins différenciés des groupes professionnels.

2. Programme de mentorat structuré pour le développement du rôle-conseil

Justification : L'étude montre que le SEP à exercer un rôle-conseil augmente significativement avec l'expérience professionnelle. Les professionnels avec 16 ans et plus d'expérience ($M = 4,44$) présentent un SEP nettement plus élevé que ceux ayant 5 ans ou moins d'expérience ($M = 3,73$), avec une différence de moyenne de 0,71, suggérant que cette compétence se développe progressivement.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Établir un programme formel de jumelage entre professionnels novices et expérimentés.
- Créer un référentiel des compétences progressives liées au rôle-conseil.
- Organiser des séances d'observation et de rétroaction structurées entre mentors et mentorés.
- Développer des outils d'auto-évaluation du développement des compétences de rôle-conseil.
- Prévoir des libérations de tâches pour permettre les activités de mentorat.
- Reconnaître officiellement la contribution des mentors (attestation, compensation).

3. Espaces de dialogue sur les tensions liées à l'inclusion scolaire

Justification : Les résultats révèlent une ambivalence entre les différentes dimensions des attitudes envers l'inclusion : les attitudes comportementales sont très positives ($M = 5,07$), tandis que les attitudes cognitives ($M = 4,02$) et affectives ($M = 3,93$) sont plus modérées. Particulièrement, les professionnels se sentent impuissants face aux comportements inclusifs ($M = 3,14$), malgré leur volonté d'agir pour l'inclusion.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Créer des groupes de parole réguliers et confidentiels pour discuter des défis de l'inclusion.
- Organiser des ateliers de réflexion sur les tensions entre idéaux et réalités de l'inclusion.
- Mettre en place des supervisions cliniques abordant la dimension émotionnelle du travail.
- Développer un programme de soutien par les pairs pour les situations professionnelles difficiles.
- Établir un espace virtuel (forum, groupe) pour le partage d'expériences et de stratégies.

4. Communautés de pratique interprofessionnelles centrées sur l'intervention comportementale

Justification : L'étude montre que le personnel professionnel privilégie les interventions individuelles (suivi individuel : $M = 5,24$; consultation d'un autre professionnel : $M = 4,64$), mais se sent moins compétent pour certaines problématiques complexes comme les traumatismes ($M = 3,33$) ou les dépendances ($M = 2,98$). Les modes de développement professionnel collaboratifs sont peu utilisés (p. ex. observation par un pair et groupe d'analyse de pratiques).

ACTIONS CONCRÈTES :

- Former des communautés de pratique mixtes regroupant différents types de professionnels.
- Organiser des rencontres thématiques sur des problématiques comportementales spécifiques ou des activités de résolution de problème.
- Mettre en place un système d'analyse collective de cas complexes.
- Développer une banque partagée d'outils et de ressources d'intervention.
- Créer un calendrier d'activités incluant de l'observation mutuelle, des co-interventions et des rétroactions.

5. Allocation formelle de temps pour le développement professionnel

Justification : Le manque de temps est identifié comme l'obstacle principal à l'engagement dans le développement professionnel, avec le score le plus faible de satisfaction ($M = 2,76$). Cela contraste avec la satisfaction plus élevée concernant la pertinence des activités proposées ($M = 3,83$) et l'information disponible ($M = 3,79$), indiquant que ce n'est pas l'intérêt qui manque, mais les conditions pour s'y engager.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Institutionnaliser des plages horaires dédiées au développement professionnel dans la tâche.
- Établir un quota annuel d'heures de formation continue avec libération de tâches.
- Mettre en place des journées mensuelles ou trimestrielles dédiées au développement professionnel.
- Créer un système de remplacement pour permettre la participation aux activités de DPC.
- Reconnaître formellement le temps investi dans l'autoformation (lectures, recherches).

6. Approche hybride combinant les modalités de DPC individuelles et collaboratives

Justification : Les professionnels préfèrent des modalités de DPC individuelles (sites web : 87,20 % ; lectures : 79,70 %) et ponctuelles (ateliers : 76,90 %), mais la recherche indique que les approches collaboratives et continues sont plus efficaces pour transformer les pratiques. L'intérêt pour les conférences ($M = 4,40$) et ateliers ($M = 4,26$) reste élevé, offrant une opportunité de transition.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Concevoir des parcours de formation intégrant des phases individuelles et collectives.
- Transformer les conférences en incluant des ateliers pratiques d'application.
- Créer des clubs de lecture professionnels avec discussions et applications.
- Développer des formations en ligne avec des composantes synchrones collaboratives.
- Organiser des webinaires suivis de communautés de pratique virtuelles.
- Mettre en place un système de microcrédits pour valoriser la participation à diverses modalités de DPC.

7. Soutien ciblé pour les orthopédagogues

Justification : Les orthopédagogues présentent à la fois un SEP plus faible pour l'intervention comportementale ($M = 4,00$ vs $4,93$ pour les psychoéducateurs) et une satisfaction moindre du soutien organisationnel collectif ($M = 4,04$ vs $4,75$ pour les conseillers pédagogiques). Pourtant, ils représentent le groupe professionnel le plus nombreux ($28,53\%$ des répondants) et jouent un rôle crucial auprès des élèves en difficulté.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Développer un programme de formation continue spécifique aux orthopédagogues sur l'intervention comportementale.
- Créer des outils d'intervention adaptés aux besoins et au contexte de travail des orthopédagogues.
- Établir des partenariats formels entre orthopédagogues et psychoéducateurs pour le codéveloppement.
- Mettre en place des groupes de soutien spécifiques aux orthopédagogues.
- Réviser les conditions de travail et la répartition des tâches des orthopédagogues.
- Valoriser et diffuser les pratiques exemplaires développées par des orthopédagogues.

8. Adaptation des pratiques selon le niveau d'enseignement

Justification : Les résultats montrent des différences significatives dans les pratiques selon les niveaux d'enseignement. Le personnel du préscolaire-primaire observe plus fréquemment les comportements des élèves en classe et participe davantage aux plans d'intervention, tandis que celui du secondaire et de la FGA/FP se sent plus compétent pour intervenir auprès d'élèves avec des problèmes complexes (dépendances, traumas) et recommande plus souvent des mesures exclusives.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Développer des guides d'intervention spécifiques à chaque niveau d'enseignement.
- Organiser des communautés d'apprentissage professionnel par niveau scolaire.
- Faciliter les visites croisées entre niveaux pour permettre le partage de bonnes pratiques.
- Créer des formations adaptées aux réalités spécifiques de chaque niveau.
- Mettre en place des équipes-ressources spécialisées par niveau scolaire.
- Développer des outils d'évaluation et d'intervention adaptés aux différents contextes d'enseignement.

Ces implications, fondées sur les résultats spécifiques de l'étude, visent à répondre aux besoins identifiés chez le personnel professionnel en milieu scolaire, tout en tenant compte des contraintes et des opportunités du contexte éducatif actuel. Leur mise en œuvre nécessiterait une collaboration entre les centres de services scolaires, les directions d'établissement, les ordres professionnels et les professionnels eux-mêmes pour assurer une adéquation optimale avec les réalités du terrain.

CONSTATS ET PISTES D'ACTION

PERSONNEL DE SOUTIEN

Principaux constats

APRÈS ANALYSE DU RAPPORT DE RECHERCHE PORTANT SUR LE PERSONNEL DE SOUTIEN DES CENTRES DE SERVICES SCOLAIRES, PLUSIEURS CONSTATS IMPORTANTS ÉMERGENT :

1. Différence significative dans le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) selon la fonction occupée

Le personnel occupant des fonctions de techniciens en éducation spécialisée (TES), de techniciens en travail social (TTS), de préposés aux élèves handicapés (PEH) et de techniciens en loisirs présente un SEP à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) nettement plus élevé ($M = 4,79$) que leurs collègues surveillants d'élèves, personnel du service de garde et aides à la classe ($M = 4,16$). Cette disparité est cruciale, car elle démontre l'impact de la formation spécialisée et du mandat professionnel sur le sentiment de compétence. Les TES et TTS, dont la mission principale est d'intervenir auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA), se sentent significativement plus compétents que le personnel dont ce n'est pas la fonction première, créant potentiellement des inégalités dans la qualité des interventions selon le type de personnel présent.

2. Écart entre qualifications et interventions réalisées

Le rapport révèle que 78 % du personnel de soutien détient un diplôme collégial ou universitaire, mais que plusieurs se sentent peu préparés à intervenir auprès de certaines clientèles spécifiques. Par exemple, le personnel de soutien rapporte un SEP plus faible pour adapter ses interventions en fonction des besoins des élèves allophones ($M = 3,47$) ou présentant une déficience intellectuelle ($M = 3,61$). Ce constat est significatif, car il révèle un décalage entre le niveau de qualification général et les compétences spécifiques requises sur le terrain. Malgré une formation de niveau supérieur, les besoins particuliers de certaines clientèles semblent insuffisamment couverts dans la formation initiale ou continue du personnel de soutien.

3. Influence déterminante de l'expérience professionnelle sur le SEP

Le personnel de soutien avec 16 ans et plus d'expérience rapporte un niveau de connaissance et de préparation significativement plus élevé que leurs collègues moins expérimentés. Cette tendance se confirme également concernant le SEP à intervenir auprès des élèves PDC, où les membres du personnel avec 6 à 15 ans d'expérience ($M = 4,56$) et ceux avec plus de 16 ans ($M = 4,71$) affichent un SEP supérieur à ceux ayant 5 ans et moins d'expérience ($M = 4,30$). Cette progression est cruciale, car elle souligne l'importance du développement professionnel continu et de l'apprentissage par la pratique. Les compétences d'intervention semblent se construire et se consolider avec l'expérience, suggérant la nécessité d'un accompagnement soutenu du personnel novice et d'une valorisation de l'expertise du personnel expérimenté.

4. Préférence marquée pour les activités de développement professionnel continu (DPC) individuelles et passives

Les données montrent que le personnel de soutien privilégie largement des activités de DPC comme la consultation de sites web (62,1 %), la consultation auprès d'un pair (55,5 %) et la lecture d'articles (46,5 %), au détriment d'activités plus structurées et collaboratives comme l'observation par un pair (15,6 %) ou un professionnel (15,3 %). Cette tendance est révélatrice d'une approche plutôt individualiste du développement professionnel.

Le personnel de soutien semble préférer des modalités d'apprentissage autonomes et peu encadrées, ce qui pourrait limiter l'intégration de pratiques innovantes et l'uniformisation des approches d'intervention. De plus, le faible recours à l'observation des pratiques suggère une possible réticence à s'exposer au regard critique d'autrui.

5. Variations importantes dans les moyens d'intervention selon le contexte éducatif

L'analyse des moyens d'intervention révèle des différences notables selon le niveau scolaire. Le personnel du préscolaire-primaire recourt davantage à l'enseignement explicite des comportements attendus et à l'observation des comportements en classe que le personnel de la FP/FGA. À contrario, le personnel du secondaire recommande plus fréquemment des mesures disciplinaires comme l'expulsion scolaire que celui du préscolaire-primaire. Ce constat est particulièrement important, car il met en lumière une disparité préoccupante dans les approches d'intervention selon les niveaux scolaires. Les interventions semblent plus préventives et éducatives au primaire, et plus réactives ou punitives au secondaire. Cette différence soulève des questions d'équité dans le traitement des élèves PDC et pourrait refléter des cultures professionnelles distinctes selon les milieux.

Ces constats mettent en évidence plusieurs enjeux critiques concernant le personnel de soutien, notamment la nécessité de renforcer la formation spécifique pour certaines clientèles, de valoriser l'expérience professionnelle et de favoriser une plus grande cohérence dans les approches d'intervention entre les différents niveaux scolaires.

Pistes d'action pour soutenir le DPC du personnel de soutien et favoriser la réussite des élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA)

À la lumière des résultats analysés concernant le personnel de soutien, voici des pistes d'action spécifiquement adaptées à leurs besoins et réalités, avec leurs justifications.

1. Programme d'accompagnement structuré pour le personnel de soutien

Justification : Le rapport montre clairement que l'expérience professionnelle influence fortement le SEP chez le personnel de soutien. Une différence significative existe entre ceux qui ont plus de 16 ans d'expérience et les novices, particulièrement pour l'intervention auprès des élèves PDC.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Créer des dyades accompagnateur-accompagné basées sur les fonctions spécifiques (TES avec TES, personnel de service de garde ensemble, etc.).
- Prévoir des périodes de libération communes pour permettre l'observation mutuelle des pratiques.
- Développer un référentiel des compétences à développer propres à chaque fonction.
- Valoriser le rôle de mentor par une reconnaissance officielle et une compensation (temps ou financière).

2. Formation ciblée sur les clientèles spécifiques

Justification : Le personnel de soutien rapporte un SEP particulièrement faible pour intervenir auprès des élèves allophones ($M = 3,47$), présentant une déficience intellectuelle ($M = 3,61$) ou issus de l'immigration ($M = 3,76$), malgré leur niveau élevé de qualification générale (78 % ayant un diplôme collégial ou universitaire).

ACTIONS CONCRÈTES :

- Développer des modules de formation courts et pratiques (2-3 h) sur ces clientèles spécifiques.
- Créer une banque de stratégies d'intervention adaptées à ces clientèles et aux différents contextes de travail du personnel de soutien.

- Organiser des journées d’immersion ou de stage d’observation dans des milieux spécialisés.
- Mettre en place des communautés de pratique thématiques animées par des spécialistes de ces clientèles.

3. Réduction des écarts de compétences entre les différentes catégories de personnel de soutien

Justification : Le rapport révèle des différences significatives dans le SEP entre les TES/TTS/PEH ($M = 4,79$) et le personnel de surveillance/service de garde/aide à la classe ($M = 4,16$), créant potentiellement des inégalités dans le soutien offert aux élèves.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Offrir une formation de base en intervention comportementale à tout le personnel de soutien, adaptée à leur contexte d’intervention.
- Organiser des activités de codéveloppement mixtes impliquant différentes catégories de personnel.
- Créer des outils d’intervention simplifiés, mais efficaces pour le personnel moins spécialisé.
- Établir des canaux de communication efficaces et des procédures claires pour obtenir du soutien des TES/TTS lors de situations difficiles.

4. Mise en place de communautés d’analyse de pratiques

Justification : Bien que le personnel de soutien préfère des activités de DPC individuelles (consultation de sites internet : 62,1 %, consultation auprès d’un pair : 55,5 %), l’observation et l’analyse des pratiques sont très peu utilisées (15,6 % et 15,3 %), malgré leur efficacité reconnue pour développer les compétences.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Former des groupes d’analyse de pratiques par fonction ou mixtes selon les besoins.
- Former des animateurs à l’approche de l’analyse de pratiques parmi le personnel de soutien.
- Réserver des périodes dédiées dans l’horaire (ex. : 1 h aux deux semaines).
- Instaurer une culture de partage bienveillant en établissant des règles claires de confidentialité et de non-jugement.
- Commencer par des succès pour développer la confiance avant d’aborder les défis.

5. Harmonisation des pratiques d’intervention entre les niveaux scolaires

Justification : Le rapport montre des variations importantes dans les moyens d’intervention selon les niveaux scolaires, avec une approche plus préventive/éducative au primaire et plus réactive/punitif au secondaire, posant des questions d’équité et de cohérence.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Organiser des rencontres de partage entre personnel de soutien du primaire et du secondaire.
- Développer un continuum d’interventions cohérent du préscolaire au secondaire.
- Créer un cadre de référence commun sur les meilleures pratiques d’intervention adaptées au développement de l’élève.
- Planifier des transitions accompagnées pour les élèves PDC passant du primaire au secondaire, impliquant le personnel de soutien des deux niveaux.

6. Reconnaissance formelle du rôle et de l'expertise du personnel de soutien

Justification : Les résultats indiquent que 50,3 % du personnel de soutien occupe des fonctions de TES, démontrant un niveau élevé de connaissance (auto-évalué entre « bon » et « très bon ») mais manquant potentiellement de reconnaissance formelle de leur expertise.

ACTIONS CONCRÈTES :

- Intégrer systématiquement le personnel de soutien aux rencontres multidisciplinaires et aux prises de décision concernant les élèves PDC.
- Créer des postes de coordonnateurs ou de référents parmi le personnel de soutien expérimenté.
- Valoriser leur expertise par des présentations lors des journées pédagogiques.
- Mettre en place un programme de certification des compétences spécifiques permettant une progression professionnelle.

Ces pistes d'action répondent directement aux enjeux identifiés dans le rapport concernant le personnel de soutien et tiennent compte de leurs réalités spécifiques, de leur formation et de leurs contextes d'intervention. Leur mise en œuvre permettrait d'améliorer significativement leur sentiment d'efficacité personnelle et, par conséquent, la qualité du soutien offert aux élèves présentant des difficultés d'adaptation.

CONSTATS ET PISTES D'ACTION

GÉNÉRAUX

Constats généraux

1. Disparités significatives entre les catégories de personnel

L'étude révèle des différences marquées entre les catégories de personnel concernant leurs attitudes, leurs sentiments d'efficacité et leurs pratiques. Le personnel enseignant présente systématiquement des attitudes moins favorables à l'inclusion et rapporte plus d'épuisement professionnel, tandis que le personnel de direction et professionnel montre des perceptions différentes du sentiment d'efficacité collective (SEC) par rapport au personnel intervenant directement auprès des élèves.

2. Déficits partagés concernant les problématiques complexes

Toutes les catégories de personnel rapportent un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) pour intervenir auprès des élèves présentant des problématiques complexes, notamment les traumatismes ($M = 3,09$), la dépendance ($M = 2,79$), la déficience intellectuelle ($M = 3,15$) et la dépression ($M = 3,30$). Ces scores contrastent fortement avec le SEP pour d'autres domaines d'intervention.

3. Écart entre dispositions comportementales et attitudes cognitives/affectives

Le personnel scolaire, particulièrement les enseignants, manifeste une disposition comportementale favorable à l'inclusion ($M = 4,89$), mais présente des attitudes cognitives ($M = 3,56$) et affectives ($M = 3,74$) moins positives. Cet écart suggère un décalage entre la volonté d'agir et les croyances/ressentis face à l'inclusion.

4. Insuffisance du soutien organisationnel perçu

De façon unanime, le personnel rapporte un faible taux de satisfaction à l'égard du temps disponible à l'engagement dans une démarche de développement professionnel continu (DPC) ($M = 2,67$), suivi par l'insuffisance des ressources disponibles ($M = 3,08$). La reconnaissance de l'engagement est également perçue comme déficitaire par l'ensemble du personnel.

5. Préférence pour des modalités de développement professionnel traditionnelles

Malgré l'efficacité reconnue de certaines approches collaboratives, le personnel privilégie majoritairement des modalités de développement professionnel traditionnelles et individuelles (consultation de sites web : 71,8 % ; lectures : 64,0 %), au détriment de modalités plus ancrées dans la pratique comme l'observation par les pairs (17,7 %) ou par un professionnel (14,8 %).

Pistes d'actions concrètes à explorer

1. Élaborer un programme de formation spécifique pour les problématiques complexes

Justification : Le faible SEP rapporté par tous les groupes concernant l'intervention auprès des problématiques complexes (traumas, dépendance, déficience intellectuelle, dépression) nécessite une intervention ciblée.

ACTIONS :

- Développer un curriculum de formation modulaire adapté à chaque catégorie de personnel.
- Intégrer des études de cas et des simulations de situations réelles.
- Établir des partenariats avec des organismes spécialisés (santé mentale, DPJ, etc.) pour bonifier la formation.
- Créer une certification reconnue pour valoriser le développement de ces compétences spécifiques.

2. Mettre en place un dispositif de soutien intensif pour le personnel enseignant

Justification : Les enseignants présentent systématiquement des attitudes moins favorables à l'inclusion, rapportent plus d'épuisement professionnel et un SEP plus faible dans plusieurs domaines d'intervention.

ACTIONS :

- Instaurer un programme d'accompagnement spécifique aux défis de l'inclusion.
- Mettre en place des groupes de soutien par les pairs animés par un psychologue ou par un psychoéducateur.
- Réduire la tâche d'enseignement pour permettre la planification et l'adaptation des interventions.
- Offrir un accompagnement individualisé en classe par des spécialistes.

3. Développer un modèle de collaboration interprofessionnelle structuré

Justification : Les forces complémentaires identifiées entre les différentes catégories de personnel (ex. : SEP plus élevé du personnel professionnel pour les problématiques complexes, attitudes plus positives du personnel de soutien) suggèrent l'intérêt d'une collaboration renforcée.

ACTIONS :

- Instituer des équipes multidisciplinaires stables par cycle ou niveau scolaire.
- Établir des protocoles de cointervention clairs entre professionnels, enseignants et personnel de soutien.
- Prévoir des temps de concertation hebdomadaires à l'horaire.
- Développer des outils collaboratifs d'évaluation et de suivi des interventions.

4. Transformer les modalités de développement professionnel continu

Justification : L'écart entre les modalités de DPC privilégiées (majoritairement individuelles) et les besoins d'amélioration des pratiques inclusives nécessite une révision de l'approche du développement professionnel.

ACTIONS :

- Intégrer le temps de DPC à l'horaire régulier de travail.
- Développer des communautés d'apprentissage professionnel mixtes (toutes catégories).
- Implanter un modèle d'accompagnement par les pairs basé sur l'observation structurée.
- Valoriser les initiatives de recherche-action et d'expérimentation pédagogique.

5. Mettre en œuvre un programme de formation au leadership inclusif pour les directions

Justification : Le personnel de direction rapporte un niveau de connaissance et de préparation inférieur aux autres catégories, tout en présentant une satisfaction plus élevée du soutien organisationnel, suggérant un décalage de perception.

ACTIONS :

- Créer un programme spécifique de développement du leadership inclusif.
- Établir des communautés de pratique entre directions d'établissement.
- Développer des outils d'auto-évaluation des pratiques de gestion inclusive.
- Offrir du coaching individualisé par des experts en inclusion scolaire.

6. Élaborer un continuum de services flexibles pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA)

Justification : Les questionnements partagés sur le meilleur lieu de scolarisation pour les élèves PDA et les divergences d'attitudes face à l'inclusion selon les catégories de personnel nécessitent une clarification des options disponibles.

ACTIONS :

- Développer un modèle de réponse à l'intervention (RAI) spécifique aux problématiques comportementales.
- Mettre en place des dispositifs flexibles permettant des allers-retours entre classes ordinaires et services spécialisés.
- Former des équipes volantes d'intervention spécialisée disponibles sur demande.
- Établir des critères décisionnels clairs pour déterminer le type de scolarisation optimal.

7. Renforcer les compétences en matière de collaboration avec les familles

Justification : Le partage de stratégies efficaces avec les familles est identifié comme un point faible par l'ensemble du personnel ($M = 4,16$), malgré son importance pour la cohérence des interventions.

ACTIONS :

- Développer un programme de formation spécifique à la collaboration école-famille.
- Créer des outils standardisés de communication avec les parents d'élèves PDA.
- Mettre en place des ateliers conjoints parents-personnel scolaire.
- Élaborer des plans d'intervention conjoints école-famille avec suivi systématique.

8. Implanter un système de reconnaissance et de valorisation de l'engagement professionnel

Justification : La faible satisfaction concernant la reconnaissance de l'engagement dans une démarche de DPC ($M = 3,85$) est un obstacle à la motivation et à l'implication du personnel.

ACTIONS :

- Développer un système de reconnaissance formelle des initiatives en matière d'inclusion.
- Créer un portfolio professionnel valorisant le développement des compétences.
- Organiser des événements de partage et de reconnaissance des pratiques exemplaires.
- Intégrer la contribution à l'inclusion dans les critères d'évaluation professionnelle.

9. Mettre en place un programme d'apprentissage socioémotionnel à l'échelle du centre de services scolaire

Justification: Les résultats montrent que l'enseignement explicite des comportements attendus est déjà privilégié par le personnel ($M = 5,33$), mais le sentiment d'impuissance face à l'incompréhension des comportements persiste ($M = 3,80$).

ACTIONS:

- Adopter un programme structuré d'apprentissage socioémotionnel pour tous les niveaux.
- Former systématiquement tout le personnel aux principes de l'éducation socioémotionnelle.
- Développer des outils de dépistage précoce des difficultés socioémotionnelles.
- Instaurer des pratiques quotidiennes de régulation émotionnelle dans toutes les classes.

10. Créer un observatoire des pratiques inclusives avec suivi longitudinal

Justification: Les corrélations identifiées entre plusieurs variables (attitudes, SEC, satisfaction du soutien) suggèrent des mécanismes complexes qu'il serait bénéfique de mieux comprendre pour orienter les politiques d'inclusion.

ACTIONS:

- Établir un système de monitoring continu des pratiques inclusives et de leurs effets.
- Développer des partenariats avec des équipes de recherche pour des études longitudinales.
- Mettre en place un comité représentatif de toutes les catégories pour interpréter les données.
- Organiser des forums annuels de partage des résultats et d'ajustement des pratiques.



Ce document a été réalisé avec l'assistance de Claude 3.7 Sonnet (Anthropic), un modèle d'intelligence artificielle conversationnel. L'IA a été utilisée pour identifier les principaux constats qui se dégagent de la recherche à partir du rapport détaillé réalisé par l'équipe de recherche de l'UMR Synergia sous la direction de Gaudreau, Frenette, Massé et Daigle (2025). *Portrait des besoins du personnel scolaire des centres de services scolaires partenaires*. Unité mixte de recherche Synergia, Université Laval. Toutes les conclusions et interprétations ont été vérifiées et validées par ces chercheurs.