



**PORTRAIT DES BESOINS
DU PERSONNEL ÉDUCATIF
DES CENTRES DE
SERVICES SCOLAIRES
PARTENAIRES DE L'UNITÉ
MIXTE DE RECHERCHE
SYNERGIA**



Unité Mixte de Recherche
synergia



DIRECTION SCIENTIFIQUE

Nancy Gaudreau, Professeure titulaire en psychopédagogie et directrice de l'Unité mixte de recherche Synergia, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

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

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

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

ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

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

Julien D'Amours-Raymond, statisticien, Université Laval

Candide Ahouehome, professionnel de recherche, Université Laval

Yosr Tammar, auxiliaire de recherche et doctorante en relations industrielles, Université Laval

RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET RÉDACTION

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

Myriam Lapointe-Breton, auxiliaire de recherche et doctorante en psychoéducation, Université Laval

Laurie Hébert, auxiliaire de recherche et étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval

Lucie Ngabusi Sapa, auxiliaire de recherche et doctorante en relations industrielles, Université Laval

Laurie Gagné, auxiliaire de recherche et étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval

Maggie Roy, auxiliaire de recherche et doctorante en psychoéducation, Université de Sherbrooke

GRAPHISME

Mirally



Unité mixte de recherche Synergia,
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

2320, rue des Bibliothèques,
Québec (Québec) G1V 0A6

<https://umr-synergia.ulaval.ca>



La rédaction de ce rapport est assistée par l'intelligence artificielle **Claude.IA** à partir du rapport de recherche détaillé réalisé par l'équipe de recherche de l'UMR Synergia

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCTION | 7 |
| 1.1 Contexte et problématique | 7 |
| 1.2 Objectifs de l'étude | 7 |
| 2. CADRES CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE | 8 |
| 2.1 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) | 8 |
| 2.2 Sentiment d'efficacité collective (SEC) | 8 |
| 2.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire | 8 |
| 2.4 Pratiques d'intervention | 8 |
| 2.5 Développement professionnel continu (DPC) | 8 |
| 2.6 Soutien organisationnel perçu | 9 |
| 2.7 Épuisement professionnel | 9 |
| 2.8 Méthodologie | 9 |
| 3. PORTRAIT DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS | 10 |
| 3.1 Portrait sociodémographique | 10 |
| 3.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC) | 11 |
| 3.2.1 SEP en gestion scolaire | 11 |
| 3.2.2 SEP à intervenir auprès des élèves PDC | 12 |
| 3.2.3 SEP à intervenir dans divers contextes liés à l'adaptation scolaire | 12 |
| 3.2.4 Sentiment d'efficacité collective (SEC) | 13 |
| 3.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire | 13 |
| 3.3.1 Attitudes cognitives | 13 |
| 3.3.2 Attitudes affectives | 14 |
| 3.3.3 Attitudes comportementales | 14 |
| 3.4 Pratiques d'intervention | 15 |
| 3.5 Épuisement professionnel | 16 |
| 3.6 Développement professionnel continu (DPC) | 16 |
| 3.7 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC | 18 |
| 3.8 Relations entre les variables | 18 |
| 4. PORTRAIT DU PERSONNEL ENSEIGNANT | 19 |
| 4.1 Portrait sociodémographique | 19 |
| 4.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC) | 22 |
| 4.2.1 SEP de la personne enseignante (l'agir enseignant) | 22 |
| 4.2.2 SEP à gérer la classe | 23 |
| 4.2.3 SEP à intervenir dans divers contextes liés à l'adaptation scolaire | 24 |
| 4.2.4 Sentiment d'efficacité collective (SEC) à soutenir la réussite des élèves PDA | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire. | 26 |
| 4.3.1 Attitudes cognitives | 26 |
| 4.3.2 Attitudes affectives | 26 |
| 4.3.3 Attitudes comportementales | 26 |
| 4.4 Pratiques d'intervention | 27 |
| 4.5 Épuisement professionnel. | 28 |
| 4.6 Dispositifs de développement professionnel continu privilégiés. | 28 |
| 4.7 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC. | 29 |
| 4.8 Relations entre les variables. | 30 |
| 5. PORTRAIT DU PERSONNEL PROFESSIONNEL. | 31 |
| 5.1 Portrait sociodémographique | 31 |
| 5.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC) | 32 |
| 5.2.1 SEP à intervenir auprès des élèves PDC | 32 |
| 5.2.2 SEP à exercer un rôle-conseil | 33 |
| 5.2.3 SEP à collaborer et à intervenir dans divers contextes liés à l'adaptation scolaire | 33 |
| 5.2.4 SEC à soutenir la réussite des élèves PDA | 34 |
| 5.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire. | 34 |
| 5.3.1 Attitudes cognitives | 34 |
| 5.3.2 Attitudes affectives | 35 |
| 5.3.3 Attitudes comportementales | 35 |
| 5.4 Pratiques d'intervention | 36 |
| 5.6 Épuisement professionnel. | 37 |
| 5.7 Développement professionnel continu (DPC) | 37 |
| 5.8 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC. | 38 |
| 5.9 Relations entre les variables. | 39 |
| 6. PORTRAIT DU PERSONNEL DE SOUTIEN | 40 |
| 6.1 Portrait sociodémographique | 40 |
| 6.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC) | 44 |
| 6.2.1 SEP à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) | 44 |
| 6.2.2 SEP à intervenir dans divers contextes liés à l'adaptation scolaire. | 44 |
| 6.2.3 SEC à soutenir la réussite des élèves PDA | 45 |
| 6.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire. | 45 |
| 6.3.1 Attitudes cognitives | 45 |
| 6.3.2 Attitudes affectives | 45 |
| 6.3.3 Attitudes comportementales | 46 |
| 6.4 Pratiques d'intervention | 46 |
| 6.5 Épuisement professionnel. | 47 |
| 6.6 Développement professionnel continu (DPC) | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 6.7 Satisfaction du soutien organisationnel. | 48 |
| 6.8 Relations entre les variables. | 49 |
| 7. PORTRAIT COMPARATIF DU PERSONNEL SCOLAIRE | 50 |
| 7.1 Niveau de connaissance et préparation | 50 |
| 7.2 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) | 50 |
| 7.3 Sentiment d'efficacité collective (SEC) | 51 |
| 7.4 Attitudes envers l'inclusion scolaire. | 51 |
| 7.4.1 Attitudes cognitives | 51 |
| 7.4.2 Attitudes affectives | 51 |
| 7.4.3 Attitudes comportementales | 51 |
| 7.5 Pratiques d'intervention | 52 |
| 7.6 Épuisement professionnel. | 52 |
| 7.7 Développement professionnel continu (DPC) | 52 |
| 7.8 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC. | 53 |
| 7.9 Relations entre les variables. | 54 |
| 8. DISCUSSION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS | 55 |
| 8.1 Sentiments d'efficacité personnelle et collective | 55 |
| 8.1.1 Facteurs influençant le SEP | 55 |
| 8.1.2 Le SEC et la collaboration. | 55 |
| 8.2 Attitudes envers l'inclusion scolaire. | 56 |
| 8.2.1 Le décalage entre croyances, émotions et dispositions à agir | 56 |
| 8.2.2 L'influence de la formation sur les attitudes | 56 |
| 8.3 Pratiques d'intervention | 56 |
| 8.3.1 L'écart entre les connaissances théoriques et la mise en œuvre. | 56 |
| 8.3.2 Les facteurs influençant le choix des pratiques | 57 |
| 8.4 Épuisement professionnel. | 57 |
| 8.4.1 Le stress comme réaction aux comportements difficiles | 57 |
| 8.4.2 Le SEP comme facteur de protection | 57 |
| 8.4.3 Le rôle du leadership dans la prévention de l'épuisement | 57 |
| 8.5 Développement professionnel continu. | 58 |
| 8.5.1 L'écart entre les pratiques actuelles et les modèles efficaces. | 58 |
| 8.5.2 Les préférences différenciées selon le profil professionnel | 58 |
| 8.5.3 Les obstacles au développement professionnel. | 58 |
| 8.6 Implications pour la recherche et la pratique. | 59 |
| 8.6.1 Repenser les dispositifs de développement professionnel | 59 |
| 8.6.2 Renforcer le SEP comme levier de changement. | 59 |
| 8.6.3 Promouvoir la collaboration interprofessionnelle. | 59 |
| 8.7 Pistes pour la recherche future | 60 |
| Références | 61 |

1. INTRODUCTION

1.1 Contexte et problématique

Depuis l'adoption de la politique d'adaptation scolaire par le ministère de l'Éducation du Québec en 1999, l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) est devenue une priorité du système éducatif québécois. Cette politique vise à soutenir la réussite de tous les élèves selon des critères adaptés à leurs capacités et besoins. Cependant, malgré ces orientations ministérielles, les élèves présentant des difficultés d'ordre social, émotionnel ou comportemental continuent d'être majoritairement scolarisés en classes spécialisées et sont souvent accueillis moins positivement que leurs pairs. Cette situation s'explique en partie par les difficultés qu'éprouve le personnel scolaire à intervenir efficacement auprès de ces jeunes.

Des recherches indiquent que plusieurs membres du personnel présentent un faible sentiment d'efficacité personnelle (SEP) lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA). Ce faible SEP est associé à des attitudes plus négatives envers l'inclusion et à des pratiques éducatives moins efficaces. À l'inverse, un SEP élevé favorise des attitudes positives et des interventions plus adaptées, augmentant ainsi les chances de réussite des élèves. De plus, le personnel scolaire rapporte se sentir souvent confronté à des situations complexes pour lesquelles il n'est pas suffisamment formé ou confiant. Dans ce contexte, le développement professionnel continu (DPC) devient un moyen indispensable pour relever les défis rencontrés et répondre aux besoins d'une population scolaire de plus en plus hétérogène.

1.2 Objectifs de l'étude

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a mis en place un projet visant à brosser un portrait exhaustif des besoins en matière de développement professionnel continu du personnel scolaire de trois centres de services scolaires (CSS) partenaires : CSS de la Capitale, CSS des Découvreurs et CSS des Navigateurs. Ce projet offre une compréhension approfondie des besoins en DPC du personnel scolaire québécois en matière d'intervention auprès des élèves PDA. Les résultats permettront de :

- Cibler les besoins de formation.
- Développer des formations continues adaptées.
- Élaborer des projets de recherche pertinents.
- Formuler des recommandations concrètes.

HUIT OBJECTIFS SPÉCIFIQUES GUIDENT CE PROJET AUPRÈS DU PERSONNEL SCOLAIRE :

1. Mesurer le SEP à intervenir dans divers contextes d'intervention.
2. Mesurer le sentiment d'efficacité collective (SEC) à soutenir la réussite des élèves PDA.
3. Établir un portrait des attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PDA.
4. Établir un portrait des pratiques d'intervention privilégiées pour chaque secteur d'emploi.
5. Identifier les dispositifs de DPC privilégiés.
6. Identifier les dispositifs de DPC pour lesquels le personnel démontre de l'ouverture.
7. Mesurer la satisfaction envers les mesures de soutien organisationnel au DPC.
8. Comparer les résultats selon différentes caractéristiques sociodémographiques.

2. CADRES CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

2.1 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le SEP réfère à la croyance qu'une personne a en sa capacité à organiser et à utiliser les ressources disponibles pour accomplir une tâche spécifique avec succès. Dans le contexte de cette recherche, le SEP désigne la capacité perçue du personnel scolaire à intervenir efficacement auprès des élèves PDA.

2.2 Sentiment d'efficacité collective (SEC)

Le SEC se définit comme une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour atteindre un niveau donné de réalisations. En milieu scolaire, il renvoie à la conviction partagée par l'équipe-école en sa capacité collective à collaborer pour répondre aux besoins des élèves et avoir un impact positif sur leur réussite.

2.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire

LES ATTITUDES ENVERS L'INCLUSION SCOLAIRE ENGLOBENT TROIS DIMENSIONS :

- Cognitive : croyances relatives aux avantages et inconvénients ;
- Affective : émotions ressenties ;
- Comportementale : ouverture à poser des actions favorables.

Ces attitudes sont cruciales pour la mise en œuvre des pratiques inclusives et la réussite des élèves en difficulté.

2.4 Pratiques d'intervention

LES PRATIQUES D'INTERVENTION AUPRÈS DES ÉLÈVES PDA SE DIVISENT EN DEUX CATÉGORIES :

- Pratiques proactives : utilisées pour prévenir l'apparition d'un comportement problématique et favoriser les comportements souhaités (règles, routines, attentes claires, renforcement) ;
- Pratiques réactives : surviennent après l'apparition d'un comportement et peuvent être positives (maintien d'un comportement souhaité) ou négatives (diminution d'un comportement problématique).

Les stratégies punitives peuvent être recommandées si elles s'associent à des stratégies positives ou s'inscrivent dans une visée éducative. Sinon, elles risquent de provoquer une escalade des conflits, de diminuer la motivation et d'affecter négativement l'attention des élèves.

2.5 Développement professionnel continu (DPC)

Le développement professionnel continu constitue un processus d'acquisition, d'élargissement et de maintien des connaissances menant à la professionnalisation. Il vise non seulement l'acquisition de nouvelles connaissances, mais aussi leur application pratique.

LE DPC PEUT ÊTRE SOUTENU PAR DIVERSES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE :

- Formations ponctuelles (conférences, ateliers, colloques) ;
- Programmes de formation en milieu de pratique ;
- Formations créditées ;
- Formations en ligne ouvertes à tous.

LES DISPOSITIFS PRIVILÉGIÉS SE REGROUPENT EN TROIS CATÉGORIES :

- Communautés d'apprenants : individus partageant un champ de savoirs ou de pratiques ;
- Assistance par un pair : tutorat, coaching, mentorat ;
- Assistance professionnelle : accompagnement pour résoudre des situations problématiques.

2.6 Soutien organisationnel perçu

Le soutien organisationnel perçu désigne les croyances des employés quant à la mesure dans laquelle leur organisation valorise leurs contributions et se soucie de leur bien-être. Il joue un rôle crucial dans la satisfaction au travail en contribuant à la diminution du stress et de l'épuisement professionnel.

2.7 Épuisement professionnel

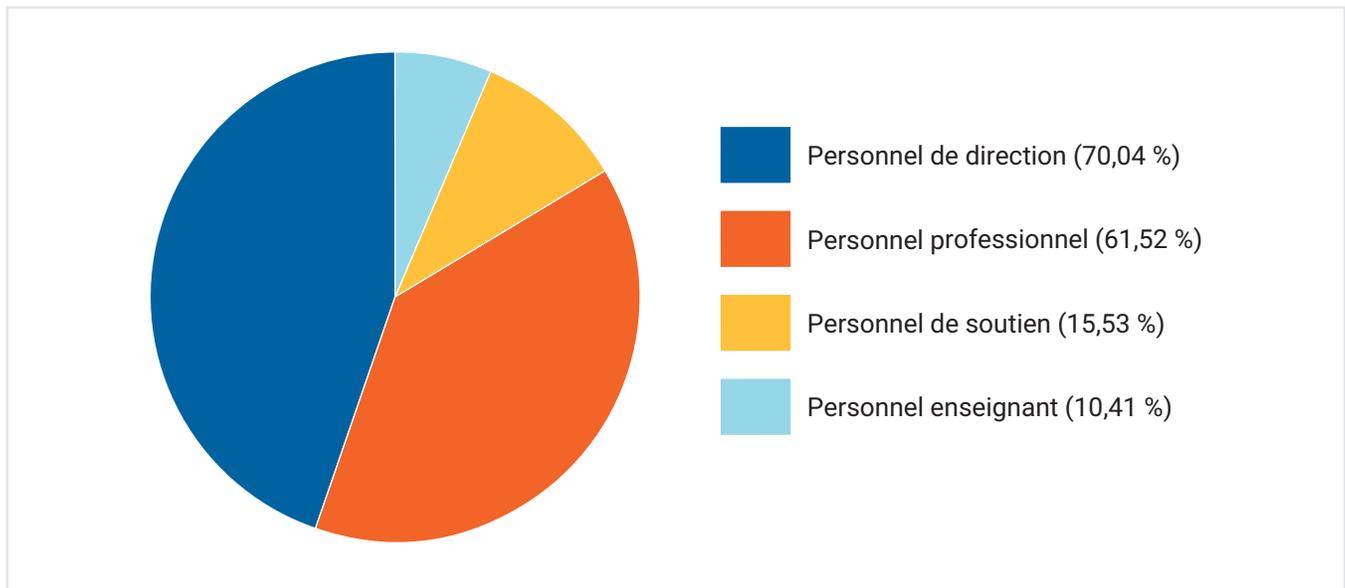
L'épuisement professionnel est un état résultant d'un stress chronique au travail, caractérisé par un épuisement physique, émotionnel et mental sévère. Il survient lorsque les exigences professionnelles dépassent les ressources disponibles. Il s'articule autour de trois dimensions :

- Épuisement émotionnel
- Dépersonnalisation
- Sentiment d'inefficacité

2.8 Méthodologie

Cette recherche s'appuie sur un devis descriptif comparatif avec une collecte de données par questionnaire en ligne. Des questionnaires validés ont été combinés pour créer un instrument adapté aux différentes catégories de personnel (direction, enseignant, professionnel, soutien). La durée moyenne de complétion était de 30 minutes. L'étude a ciblé l'ensemble du personnel scolaire des trois CSS partenaires. Le recrutement a été réalisé par l'envoi d'un courriel détaillant les objectifs et critères d'inclusion. La collecte s'est déroulée en deux phases (janvier-février et avril-juin 2024). Les taux de participation varient selon les catégories comme l'illustre la figure 1.

Figure 1
Taux de participation par catégorie de personnel



Des analyses descriptives et comparatives ont été menées pour l'ensemble des variables. Les résultats sont présentés pour chacun des quatre secteurs d'emploi concernés. Il est important de noter que les questionnaires autorapportés peuvent être influencés par des biais comme la désirabilité sociale, mais des études soutiennent leur validité, particulièrement lorsque les énoncés concernent des stratégies spécifiques.

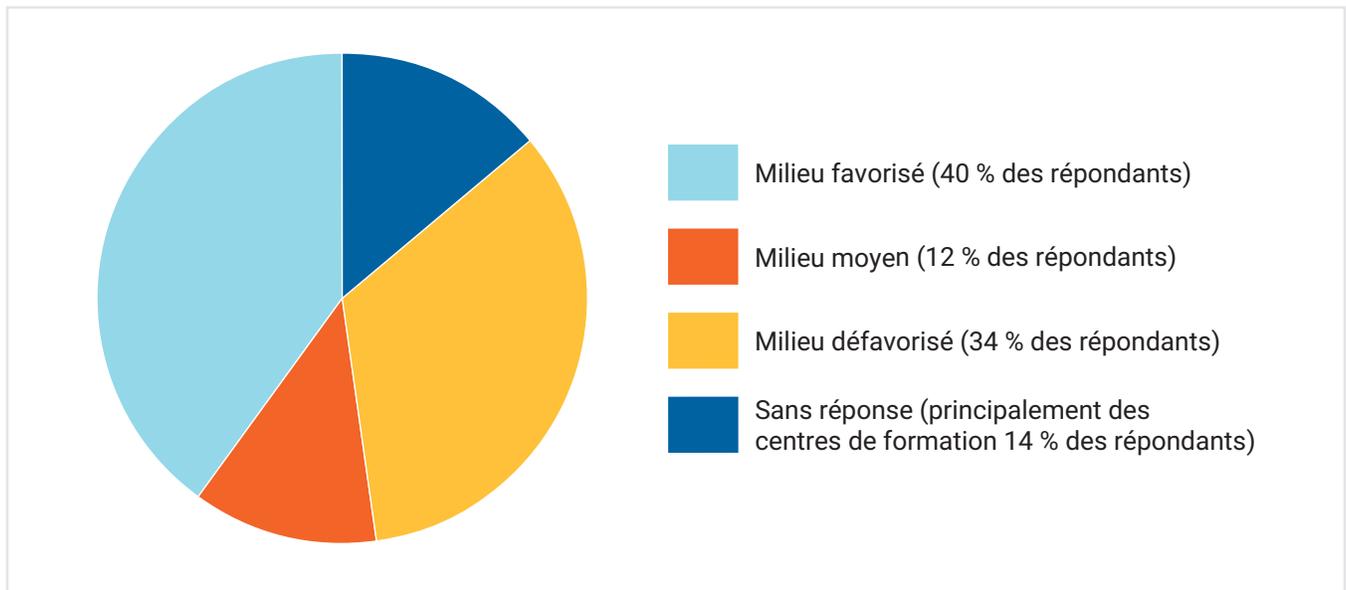
3. PORTRAIT DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS

3.1 Portrait sociodémographique

L'étude a été menée auprès de 187 membres du personnel de direction provenant de trois centres de services scolaires partenaires de l'UMR Synergia.

Concernant le statut socioéconomique des établissements représentés, la distribution selon l'indice de milieu socio-économique (IMSE) montre une légère prédominance des milieux favorisés comme l'indique la figure 2.

Figure 2
Répartition des répondants selon l'indice du milieu socio-économique



La répartition des participants selon la clientèle desservie révèle une concentration au niveau préscolaire et primaire. Près de la moitié des répondants (46 %) travaillent principalement au préscolaire et primaire réguliers, tandis qu'un quart (25 %) œuvre au secondaire régulier. Les autres participants se distribuent entre le primaire en adaptation scolaire (13 %), la formation professionnelle (9 %), la formation générale des adultes (4 %) et le secondaire en adaptation scolaire (2 %).

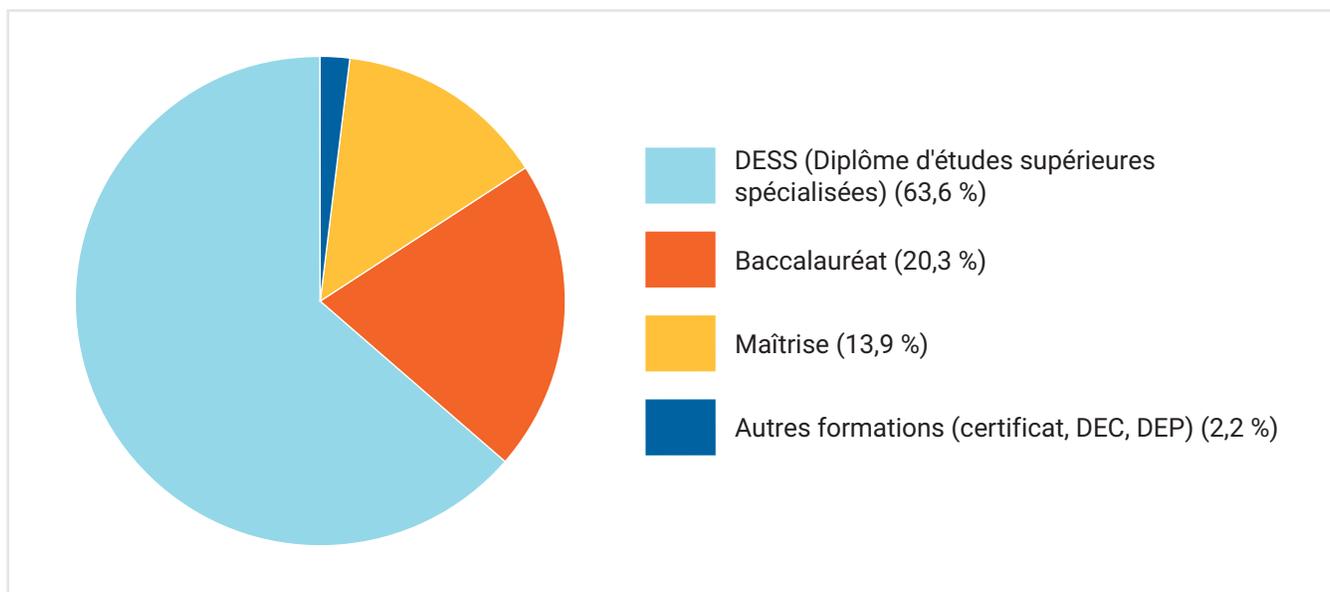
SUR LE PLAN DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES, L'ÉCHANTILLON PRÉSENTE UN PROFIL VARIÉ :

- Fonction et âge : l'échantillon comprend 55 % de directeurs et 43 % de directeurs adjoints, avec un âge moyen de 46,35 ans ($ÉT = 7,15$). Les directeurs sont généralement plus âgés ($M = 48$ ans) que les directeurs adjoints ($M = 44$ ans).
- Genre : les femmes constituent la majorité des répondants (74 %), tandis que les hommes représentent 25 % de l'échantillon.
- Expérience professionnelle :
 - 42 % occupent leur poste depuis 5 ans ou moins ;
 - 37 % depuis 6 à 15 ans ;
 - 21 % depuis 16 ans ou plus.

La grande majorité (91 %) occupe un poste permanent, contre seulement 9 % en poste intérimaire.

En matière de formation, le personnel de direction est majoritairement diplômé en gestion scolaire. La figure 3 illustre leur répartition selon leur diplôme.

Figure 3
Répartition des répondants selon le niveau de diplôme



Lorsqu'ils sont questionnés sur leur niveau de préparation à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA), la majorité estime avoir un « bon » ou « très bon » niveau. Les analyses comparatives démontrent que les femmes rapportent un niveau de préparation significativement plus élevé que les hommes.

3.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC)

3.2.1 SEP EN GESTION SCOLAIRE

Le personnel de direction présente un SEP en gestion scolaire relativement élevé ($M = 4,64/6$, $ÉT = 0,58$). Cette mesure révèle les domaines où le personnel se sent le plus à l'aise et ceux qui représentent des défis.

POINTS FORTS :

- Encourager l'expression libre des opinions du personnel ($M = 5,09$);
- Jouer un rôle actif dans l'établissement ($M = 5,03$);
- Gérer les situations inattendues ($M = 4,89$);
- Gérer les ressources humaines ($M = 4,80$).

POINTS À AMÉLIORER :

- Gérer les écarts de rendement du personnel ($M = 4,30$);
- Gérer les ressources financières ($M = 4,33$);
- S'assurer que le personnel atteigne ses objectifs de développement professionnel ($M = 4,34$);
- Offrir des solutions constructives et innovatrices ($M = 4,39$).

Les analyses comparatives mettent en évidence plusieurs différences significatives dans le SEP en gestion scolaire. Le personnel cumulant plus de cinq ans d'expérience présente un SEP plus élevé que celui ayant cinq ans ou moins d'expérience, ce qui suggère que l'expérience joue un rôle important dans le développement de la confiance

en ses capacités de gestion. Les directeurs rapportent également un SEP ($M = 4,73$) supérieur à celui des directeurs adjoints ($M = 4,51$), probablement en raison de leur responsabilité directe dans la prise de décisions administratives. De même, le personnel occupant un poste permanent montre un SEP plus élevé ($M = 4,66$) que ceux en poste intérimaire ($M = 4,37$), reflétant peut-être une plus grande stabilité et confiance dans leur rôle.

3.2.2 SEP À INTERVENIR AUPRÈS DES ÉLÈVES PDC

Les résultats indiquent que le personnel de direction se sent modérément compétent à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales ($M = 4,58/6$; $ÉT = 0,90$). Cette dimension révèle une confiance variable selon les types d'intervention.

DOMAINES OÙ LE SEP EST ÉLEVÉ:

- Communication avec parents, élèves et équipe éducative ($M = 5,11$);
- Conception de plans d'intervention ($M = 4,64$);
- Explication des services et procédures d'admission ($M = 4,51$);
- Suivi des progrès des élèves lors des rencontres PI ($M = 4,45$).

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS FAIBLE:

- Participation aux plans de services individualisés et intersectoriels ($M = 4,29$);
- Soutien à l'équipe-école lors de situations critiques ($M = 4,42$);
- Reconnaissance des caractéristiques des troubles du comportement ($M = 4,43$).

Fait intéressant, contrairement au SEP en gestion scolaire, le personnel ayant moins d'expérience (5 ans et moins) présente un SEP à intervenir plus élevé que celui ayant plus de 15 ans d'expérience. Cette inversion pourrait s'expliquer par une formation initiale plus récente et axée sur l'intervention auprès des élèves en difficulté. Les femmes rapportent également un SEP supérieur ($M = 4,66$) à celui des hommes ($M = 4,30$), possiblement en raison d'aptitudes relationnelles différentes. Enfin, les directeurs se sentent plus compétents ($M = 4,75$) que les directeurs adjoints ($M = 4,48$) pour intervenir auprès des élèves PDC, ce qui pourrait refléter leur expérience plus étendue.

3.2.3 SEP À INTERVENIR DANS DIVERS CONTEXTES LIÉS À L'ADAPTATION SCOLAIRE

Concernant l'adaptation des interventions dans divers contextes, le personnel de direction se sent modérément compétent ($M = 4,27/6$; $ÉT = 0,72$). Cette dimension révèle des variations importantes selon les clientèles.

CONTEXTES D'INTERVENTION OÙ LE SEP EST ÉLEVÉ:

- Établir une communication avec les parents ($M = 5,35$);
- Collaborer avec l'équipe éducative ($M = 5,26$);
- Participer à l'établissement des plans d'intervention ($M = 5,09$);
- Adapter les interventions pour les élèves ayant un TDAH ($M = 4,72$) ou des difficultés d'apprentissage ($M = 4,74$).

CONTEXTES D'INTERVENTION OÙ LE SEP EST PLUS FAIBLE:

- Adapter les interventions pour élèves présentant une déficience intellectuelle ($M = 3,41$);
- Adapter les interventions pour les élèves allophones ($M = 3,68$);
- Adapter les interventions pour les élèves issus de l'immigration ($M = 3,74$);
- Adapter les interventions pour les élèves doués ($M = 3,78$).

Ces résultats suggèrent que le personnel de direction se sent moins préparé à intervenir auprès de clientèles spécifiques nécessitant des adaptations particulières. Aucune différence significative n'a été observée selon les variables sociodémographiques pour cette dimension, indiquant que ces défis sont partagés par l'ensemble du personnel de direction, indépendamment de leur expérience, fonction ou formation.

3.2.4 Sentiment d'efficacité collective (SEC)

Le personnel de direction rapporte un SEC modérément élevé concernant le soutien à la réussite des élèves PDA et la collaboration au sein de l'équipe-école ($M = 4,36/6$, $ÉT = 0,70$). Cette mesure évalue la perception des capacités collectives de l'équipe-école.

ASPECTS OÙ LE SEC EST PLUS ÉLEVÉ :

- Sentiment d'appartenance du personnel scolaire ($M = 5,27$);
- Croyance que chaque élève peut apprendre ($M = 4,45$);
- Confiance en la capacité de motiver les élèves ($M = 4,32$);
- Capacité à gérer efficacement les comportements difficiles ($M = 4,30$).

ASPECTS OÙ LE SEC EST PLUS FAIBLE :

- Perception des compétences pour modifier les comportements difficiles ($M = 4,06$);
- Tendance à abandonner ou exclure les élèves non coopératifs (score inversé: $M = 4,09$);
- Perception des compétences pour gérer les problèmes de comportement (score inversé: $M = 4,09$).

Ces résultats suggèrent que, malgré un sentiment d'appartenance élevé et une croyance générale en la capacité d'apprentissage des élèves, le personnel de direction perçoit certaines limites dans la capacité collective à modifier les comportements difficiles des élèves. Les analyses n'ont révélé aucune différence significative selon les variables sociodémographiques, indiquant une perception relativement homogène du SEC parmi les répondants.

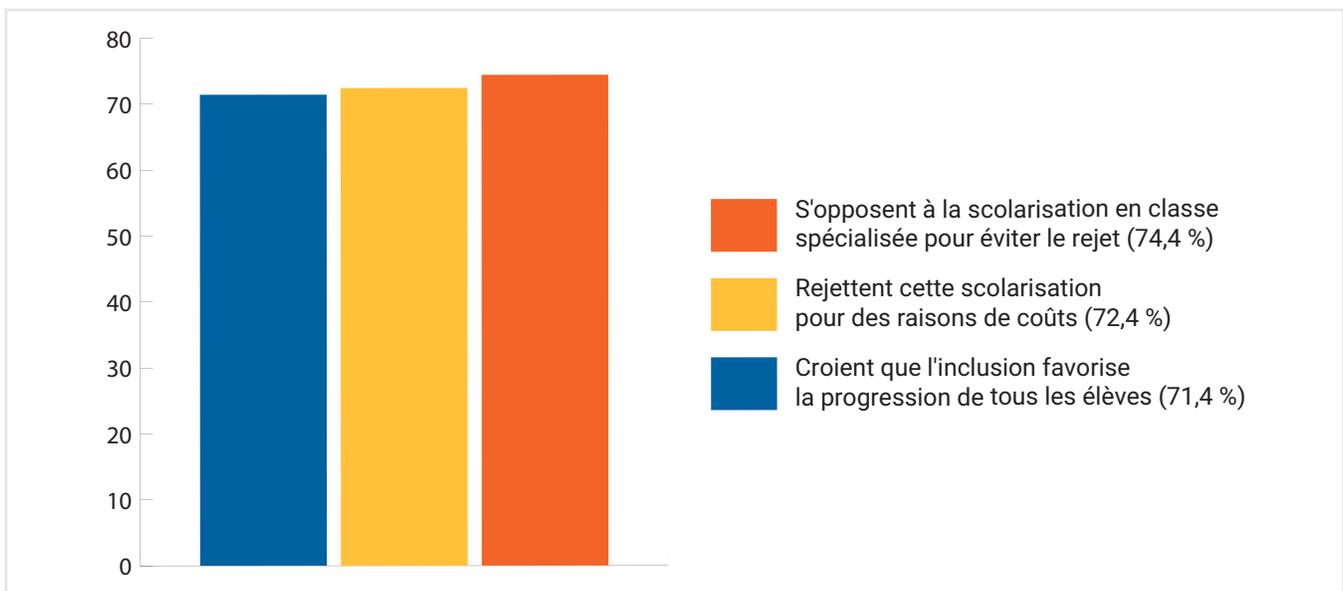
3.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire

3.3.1 ATTITUDES COGNITIVES

Le personnel de direction présente des attitudes cognitives modérément positives envers l'inclusion scolaire ($M = 4,17/6$, $ÉT = 0,81$). Cette dimension reflète les croyances concernant les avantages et les inconvénients de l'inclusion. La majorité des répondants exprime des opinions favorables à l'inclusion comme l'illustre la figure 4.

Figure 4

Opinions sur la scolarisation en classe spécialisée



Toutefois, près d'un quart (26 %) des répondants estime que les élèves PDA devraient être scolarisés en classe d'adaptation scolaire, ce qui représente une proportion non négligeable de résistance à l'inclusion complète. L'analyse comparative révèle que le personnel diplômé en gestion scolaire présente des attitudes cognitives plus positives ($M = 4,24$) que le personnel non diplômé ($M = 3,92$), suggérant l'influence positive de la formation en gestion sur les croyances relatives à l'inclusion.

3.3.2 ATTITUDES AFFECTIVES

Sur le plan affectif, les attitudes du personnel de direction sont modérément positives ($M = 4,03/6$, $ÉT = 1,00$). Cette dimension mesure les émotions ressenties face à l'inclusion des élèves PDA.

ASPECTS POSITIFS:

- 73 % ne se sentent pas agacés lorsque des élèves n'arrivent pas à suivre le programme;
- 64 % ne se sentent pas contrariés par les difficultés de communication.

POINT PRÉOCCUPANT:

- 51 % se sentent impuissants face aux comportements qu'ils ne comprennent pas.

Cette dernière statistique est particulièrement révélatrice, car elle montre qu'environ la moitié des directions se sentent démunies face à certains comportements d'élèves, ce qui peut constituer un obstacle à leur inclusion effective. Les analyses comparatives font apparaître plusieurs différences significatives :

- **Selon l'expérience:** le personnel avec moins d'expérience (5 ans et moins) rapporte des attitudes affectives plus positives ($M = 4,20$) que ceux ayant entre 6 et 15 ans d'expérience ($M = 3,77$), suggérant un possible effet d'usure professionnelle.
- **Selon la fonction:** les directeurs adjoints présentent des attitudes affectives plus positives ($M = 4,20$) que les directeurs ($M = 3,88$), peut-être en raison d'un contact différent avec les élèves en difficulté.
- **Selon la formation:** contrairement aux attitudes cognitives, le personnel non diplômé en gestion scolaire montre des attitudes affectives plus positives ($M = 4,31$) que le personnel diplômé ($M = 3,95$), ce qui pourrait suggérer que la formation en gestion favorise les croyances positives, mais n'influence pas nécessairement de la même façon les réactions émotionnelles.

3.3.3 ATTITUDES COMPORTEMENTALES

Les attitudes comportementales envers l'inclusion sont très positives ($M = 4,95/6$; $ÉT = 0,76$), dépassant nettement les dimensions cognitive et affective. Cette dimension mesure la disponibilité à agir en faveur de l'inclusion. Une grande majorité des répondants se déclare prête à :

- Encourager la participation des élèves PDA aux activités sociales (91 %; $M = 5,14$);
- Ajuster l'environnement physique et l'encadrement (91 %; $M = 5,05$);
- Adapter leurs stratégies d'intervention (92 %; $M = 4,92$);
- Offrir le soutien nécessaire (94 %; $M = 4,85$);
- Ajuster les programmes pour répondre aux besoins particuliers (88 %; $M = 4,81$).

Comme pour les attitudes cognitives, le personnel diplômé en gestion scolaire démontre des attitudes comportementales significativement plus positives ($M = 5,03$) que leurs pairs non diplômés ($M = 4,70$), renforçant l'idée que la formation influence positivement la disposition à agir pour l'inclusion. Cette disparité entre des attitudes cognitives et affectives modérées et des attitudes comportementales très positives mérite une attention particulière. Elle pourrait indiquer que, malgré certaines réserves ou difficultés émotionnelles, le personnel de direction est néanmoins déterminé à mettre en œuvre des actions concrètes favorisant l'inclusion.

3.4 Pratiques d'intervention

L'analyse des moyens d'intervention révèle une nette préférence pour les approches collaboratives et positives, tandis que les mesures coercitives sont rarement utilisées.

MOYENS FRÉQUEMMENT UTILISÉS:

1. Consulter un professionnel ($M = 5,28/7$; 45 % souvent à très souvent);

2. Offrir du soutien d'un membre du personnel ($M = 5,07/7$; 38 % souvent à très souvent);
3. Recourir à la réparation ($M = 4,98/7$; 39 % souvent à très souvent);
4. Participer aux rencontres de PI ($M = 4,80/7$; 27 % souvent à très souvent);
5. Participer aux études de cas ($M = 4,65/7$; 24 % souvent à très souvent).

MOYENS RAREMENT UTILISÉS :

1. Expulser un élève ($M = 1,63/7$; 93 % jamais/rarement);
2. Scolarisation à domicile ($M = 1,81/7$; 95 % jamais/rarement);
3. Référer à un service spécialisé ($M = 2,42/7$; 98 % jamais/rarement);
4. Donner une retenue à un élève ($M = 2,62/7$; 68 % jamais/rarement);
5. Participer à des tables de concertation avec le réseau de la santé et des services sociaux ($M = 3,06/7$; 68 % jamais/rarement).

Cette distribution montre une orientation générale vers des pratiques collaboratives plutôt que punitives. Toutefois, des analyses plus fines révèlent des variations importantes selon plusieurs variables.

DIFFÉRENCES SELON LE GENRE :

- Les femmes recourent significativement davantage à la réparation; offrent plus souvent du soutien et participent plus fréquemment aux plans d'intervention.
- Les hommes, en revanche, utilisent plus fréquemment l'expulsion.

Ces différences suggèrent une approche plus relationnelle et moins punitive chez les femmes en poste de direction.

DIFFÉRENCES SELON LA FONCTION :

- Les directeurs adjoints utilisent plus fréquemment que les directeurs:
 - La retenue
 - L'expulsion

Cette tendance pourrait s'expliquer par une responsabilité plus directe des directeurs adjoints dans la gestion quotidienne des comportements problématiques.

DIFFÉRENCES SELON LE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE :

- Le personnel œuvrant en milieu défavorisé réfère davantage les élèves à des services de scolarisation spécialisés que leurs homologues en milieu favorisé, ce qui soulève des questions d'équité dans l'accès à l'inclusion scolaire.

DIFFÉRENCES SELON LA CLIENTÈLE : ON OBSERVE DES TENDANCES DISTINCTES SELON LE NIVEAU SCOLAIRE :

- Personnel du préscolaire/primaire (comparé au secondaire/FP-FGA):
 - Plus d'offres de soutien;
 - Plus de recours à la réparation;
 - Plus de participation aux plans d'intervention;
 - Moins de recours à l'expulsion.
- Personnel du secondaire:
 - Plus de retenues que préscolaire/primaire et FP/FGA;
 - Plus d'expulsions que préscolaire/primaire.

Ces résultats mettent en évidence une approche plus collaborative et moins punitive au primaire qu'au secondaire, soulevant des questions sur les cultures d'intervention selon les niveaux scolaires.

3.5 Épuisement professionnel

Il convient de noter que seuls 34 participants ont complété cette section du questionnaire, ce qui limite la généralisation des résultats. Parmi ces répondants, le niveau d'épuisement professionnel rapporté est modéré ($M = 2,54/4$; $ÉT = 0,85$).

MANIFESTATIONS DE L'ÉPUISEMENT (ÉCHELLE 1-4):

- Se sentir vidé après le travail ($M = 2,85/4$);
- Se sentir mal en pensant aux tâches à accomplir ($M = 2,59/4$);
- Se sentir vidé émotionnellement pendant le travail ($M = 2,47/4$);
- Parler négativement du travail ($M = 2,26/4$).

Bien que ces résultats indiquent un niveau d'épuisement modéré plutôt qu'élevé, la fatigue après le travail apparaît comme l'aspect le plus préoccupant. Le faible taux de réponse à cette section pourrait par ailleurs suggérer une réticence à aborder ce sujet, voire un biais de désirabilité sociale.

3.6 Développement professionnel continu (DPC)

Les résultats révèlent une préférence marquée pour des activités de DPC plutôt ponctuelles et individuelles.

DISPOSITIFS LES PLUS UTILISÉS:

1. Ateliers ponctuels de formation (CSS) (88 %)
2. Lecture d'articles professionnels (85 %)
3. Consultation auprès d'un pair (76 %)
4. Consultation de sites web spécialisés (76 %)
5. Conférences/communautés d'apprentissage (70 %)

DISPOSITIFS LES MOINS UTILISÉS:

1. Observation par un professionnel (18 %)
2. Observation par un pair (21 %)
3. Participation à des projets de recherche (28 %)
4. Accompagnement de stagiaires (28 %)
5. Formations créditées/formations à distance (32 %)

Cette distribution montre une nette préférence pour les dispositifs de courte durée et n'impliquant pas l'observation directe des pratiques ou l'engagement dans des démarches plus intensives.

INTÉRÊT FUTUR POUR LES DISPOSITIFS DE DPC

L'intérêt futur suit des tendances similaires aux pratiques actuelles, avec quelques nuances.

INTÉRÊT ÉLEVÉ:

1. Ateliers ponctuels ($M = 4,25/5$)
2. Consultation auprès d'un pair ($M = 4,24/5$)
3. Conférences ($M = 4,19/5$)
4. Communautés d'apprentissage ($M = 4,18/5$)
5. Congrès/colloques ($M = 4,04/5$)

INTÉRÊT MODÉRÉ À FAIBLE:

1. Formations créditées ($M = 2,80/5$)
2. Webinaires ($M = 3,24/5$)
3. Projets de recherche/formations à distance ($M = 3,31/5$)
4. Balados en éducation ($M = 3,34/5$)
5. MOOCs ($M = 3,46/5$)

Ces résultats montrent une continuité entre les pratiques actuelles et les intérêts futurs, mais également un potentiel inexploité pour les communautés d'apprentissage, qui suscitent un grand intérêt, mais ne sont pas parmi les dispositifs les plus utilisés actuellement.

LES ANALYSES COMPARATIVES RÉVÈLENT PLUSIEURS DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES:

SELON L'EXPÉRIENCE:

- Le personnel moins expérimenté (5 ans et moins) montre plus d'intérêt que ses collègues plus expérimentés pour:
 - Les ateliers ponctuels;
 - La consultation auprès d'un pair;
 - Les formations créditées.

SELON LE GENRE:

- Les femmes manifestent un intérêt plus marqué que les hommes pour les ateliers ponctuels.

SELON LA FONCTION:

- Les directeurs adjoints sont davantage intéressés que les directeurs par :
 - Les formations à distance payantes;
 - Les formations créditées.

SELON LA FORMATION:

- Le personnel non diplômé en gestion scolaire exprime plus d'intérêt que leurs collègues diplômés pour :
 - Les formations créditées.

Ces différences suggèrent des besoins variés en matière de développement professionnel, selon le profil des répondants. Le personnel moins expérimenté et les directeurs adjoints semblent particulièrement ouverts à diverses formes de DPC, tandis que l'intérêt pour les formations créditées est logiquement plus élevé chez ceux qui n'ont pas encore obtenu de diplôme en gestion scolaire.

3.7 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC

Le personnel de direction rapporte une satisfaction modérée du soutien organisationnel en matière de DPC, avec des nuances entre les plans personnel et collectif.

SATISFACTION DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PERSONNEL ($M = 3,62/6$; $ÉT = 0,80$)

ASPECTS SATISFAISANTS:

- Correspondance activités-besoins ($M = 4,16/6$);
- Information sur les occasions de DPC ($M = 4,10/6$).

ASPECTS INSATISFAISANTS:

- Temps disponible pour DPC ($M = 2,77/6$);
- Ressources disponibles ($M = 3,46/6$).

Le manque de temps apparaît clairement comme l'obstacle principal à l'engagement dans une démarche de développement professionnel, bien davantage que le manque d'information ou la non-pertinence des activités proposées.

SATISFACTION DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL COLLECTIF ($M = 4,19/6$; $ÉT = 0,84$)

ASPECTS SATISFAISANTS :

- Appui de l'organisation ($M = 4,30/6$);
- Flexibilité pour choisir les activités ($M = 4,25/6$);
- Reconnaissance de l'engagement ($M = 4,15/6$).

ASPECT MOINS SATISFAISANT :

- Ouverture du personnel à réviser leurs pratiques ($M = 4,05/6$).

La satisfaction est globalement plus élevée pour le soutien collectif que pour le soutien personnel, suggérant que les obstacles perçus relèvent davantage de contraintes individuelles (notamment le temps) que de lacunes organisationnelles.

3.8 Relations entre les variables

Les analyses corrélationnelles ont mis en évidence un réseau complexe de relations entre les différentes dimensions étudiées. Plusieurs corrélations positives significatives émergent :

1. Les différentes dimensions du SEP sont interreliées, suggérant un concept général d'autoefficacité qui se décline dans différents domaines.
2. Le SEP est associé aux attitudes, particulièrement comportementales, indiquant un lien entre se sentir compétent et être prêt à agir pour l'inclusion.
3. La satisfaction du soutien organisationnel est liée au SEP, suggérant soit que le soutien renforce le SEP, soit que les personnes se sentant efficaces perçoivent davantage de soutien.
4. Le lien modeste entre attitudes cognitives et affectives contraste avec leur lien plus fort avec les attitudes comportementales, suggérant que les actions en faveur de l'inclusion sont influencées à la fois par les croyances et les émotions.

4. PORTRAIT DU PERSONNEL ENSEIGNANT

4.1 Portrait sociodémographique

L'étude a recueilli les réponses de 913 membres du personnel enseignant, répartis entre trois centres de services scolaires. La distribution par CSS est la suivante :

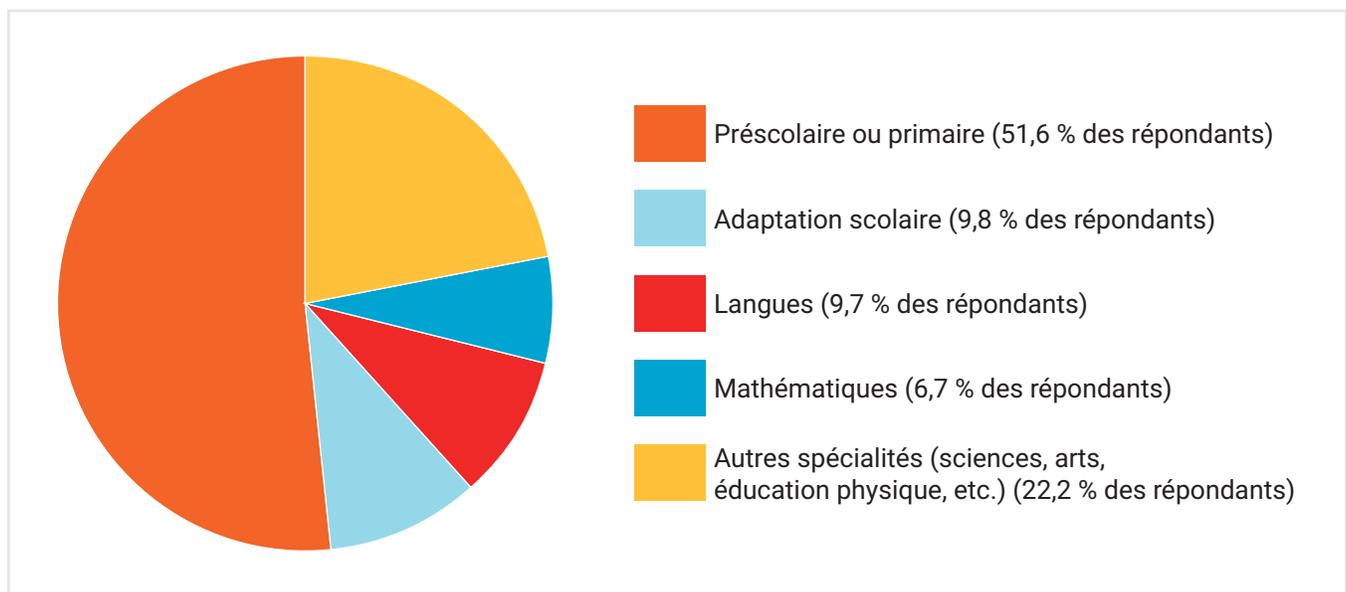
- CSS des Découvreurs : 34 % des répondants ;
- CSS de la Capitale : 39 % des répondants ;
- CSS des Navigateurs : 28 % des répondants.

Cette participation variée permet d'obtenir un portrait représentatif des réalités vécues par le personnel enseignant dans différents contextes scolaires de la région.

FONCTIONS OCCUPÉES

Le personnel enseignant regroupe plusieurs types de professionnels qui remplissent des rôles complémentaires dans les établissements. La figure 5 illustre ces résultats.

Figure 5
Répartition des répondants par champ d'enseignement



Cette diversité de fonctions permet de saisir une variété de perspectives et d'expériences professionnelles, enrichissant ainsi la compréhension des besoins du personnel enseignant.

PROFIL DES RÉPONDANTS

Les caractéristiques démographiques des participants révèlent un portrait varié du personnel enseignant :

- **Âge** : l'âge moyen est de 41,50 ans, avec une certaine variabilité (écart-type de 9,20 ans). L'âge moyen varie selon la fonction : les enseignants du domaine des sciences et technologies sont en moyenne plus âgés (46 ans) que les enseignants en adaptation scolaire (37,3 ans).
- **Genre** : une forte majorité des répondants s'identifie comme femme (75 %, contre 24 % d'hommes). Cette répartition reflète la féminisation marquée de la profession enseignante, particulièrement au préscolaire et au primaire.
- **Expérience professionnelle** :
 - 20 % des répondants ont 5 ans ou moins d'expérience ;
 - 33 % ont entre 6 et 15 ans d'expérience ;
 - 47 % cumulent 16 ans ou plus d'expérience.

Cette distribution montre une prépondérance d'enseignants expérimentés, ce qui peut influencer les pratiques et les attitudes professionnelles.

- **Statut d'emploi** :
 - Permanent à temps plein : 64 % ;
 - Permanent à temps partiel : 8 % ;
 - Temporaire à temps plein : 20 % ;
 - Temporaire à temps partiel ou sur appel : 8 %.

Près de trois quarts des répondants bénéficient d'une certaine stabilité d'emploi, ce qui peut favoriser l'engagement dans des démarches de développement professionnel à long terme.

La grande majorité du personnel enseignant possède un diplôme universitaire de premier cycle, conformément aux exigences de qualification pour la profession. Les figures 6 et 7 illustrent ces résultats.

Figure 6
Répartition selon le niveau de diplomation

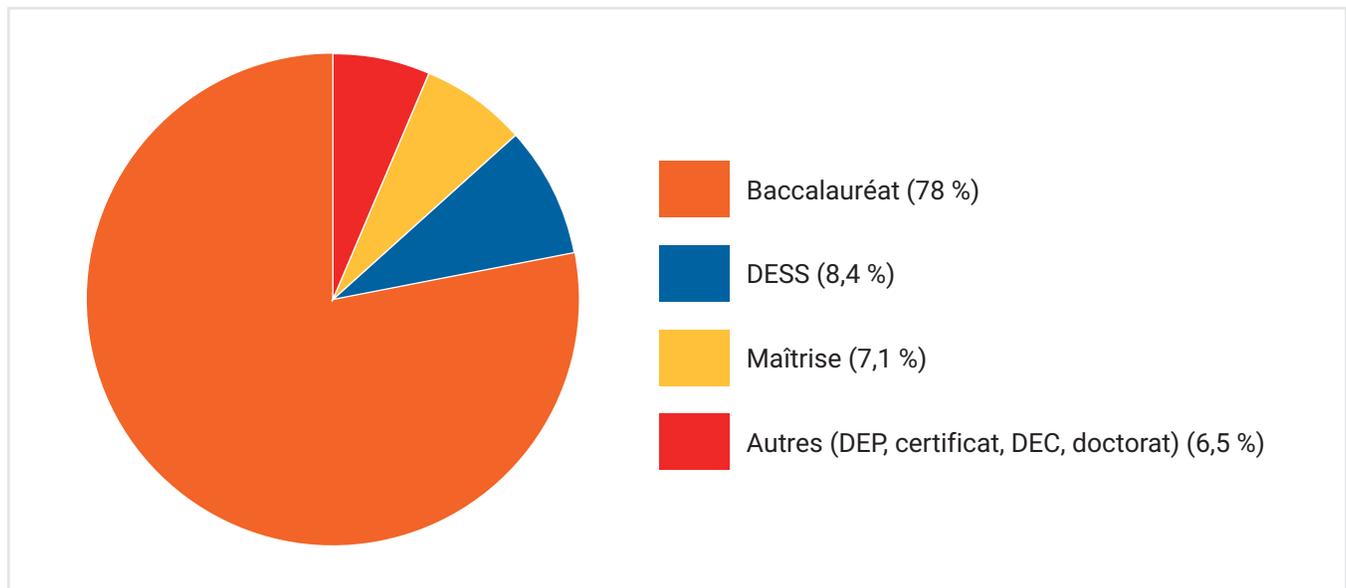
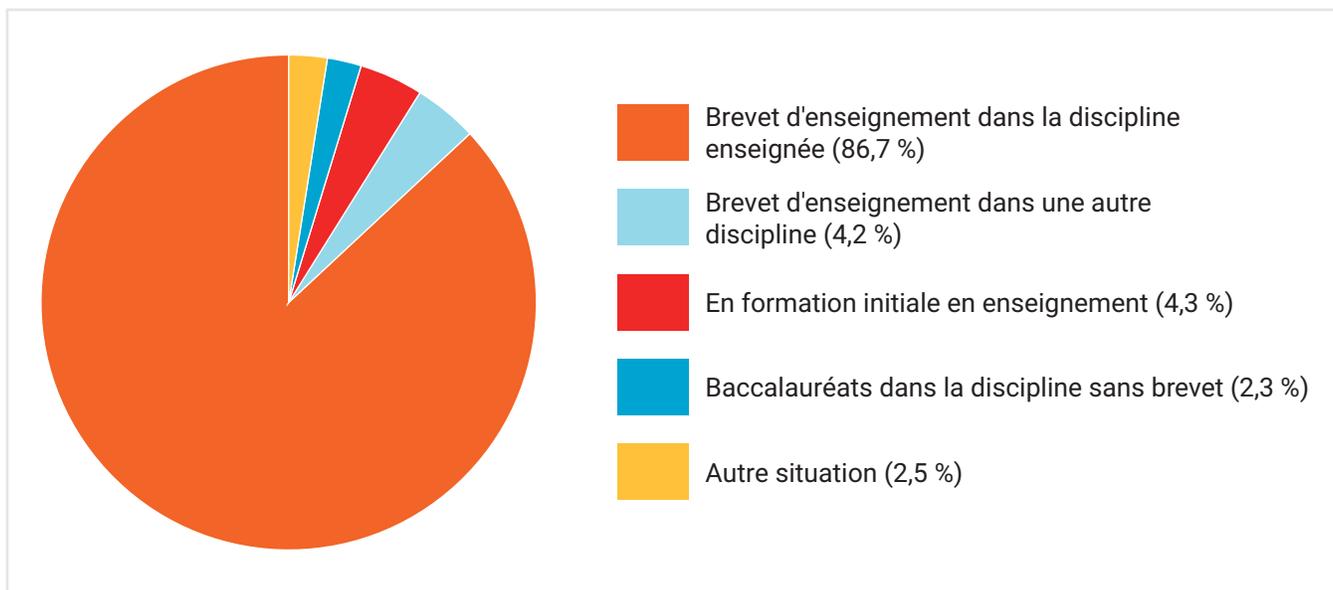


Figure 7
Répartition selon la qualification en enseignement

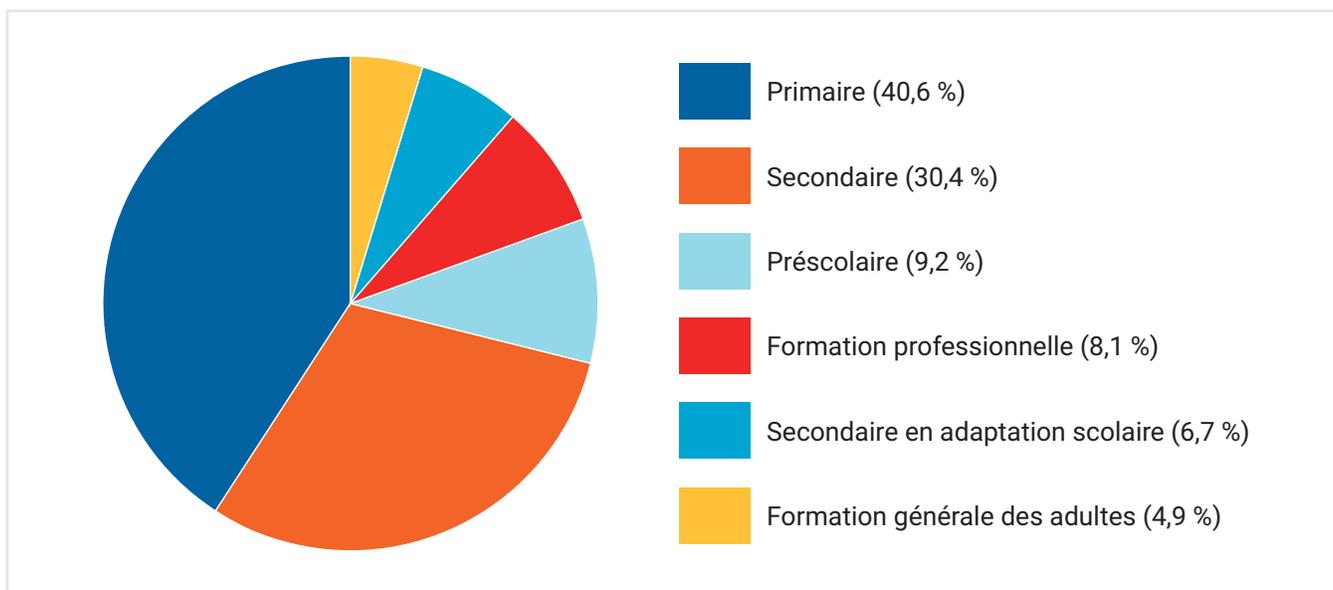


Cette répartition montre qu'une grande majorité des enseignants possède les qualifications officielles requises pour leur poste.

CLIENTÈLES DESSERVIES

Le personnel enseignant intervient auprès de diverses clientèles d'élèves. La figure 8 illustre cette répartition.

Figure 8
Répartition selon le niveau d'enseignement



Cette diversité de contextes d'intervention témoigne de la variété des défis et des besoins auxquels le personnel enseignant doit répondre, nécessitant une adaptation constante des approches pédagogiques.

MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉTABLISSEMENTS

La répartition des répondants selon l'indice du milieu socioéconomique (IMSE) des établissements où ils travaillent permet de contextualiser leurs réalités professionnelles. Cette information est importante, car le contexte socioéconomique peut influencer la nature et l'intensité des défis rencontrés par les élèves et, par conséquent, les pratiques pédagogiques du personnel enseignant.

NIVEAU DE CONNAISSANCE ET PRÉPARATION POUR INTERVENIR AUPRÈS DES ÉLÈVES PDA

Le personnel enseignant a autoévalué son niveau de connaissance et de préparation pour intervenir auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. Le niveau moyen se situe entre « moyen » et « bon » (moyenne de 3,95 sur une échelle de 1 à 6), ce qui indique une perception modérément positive de leurs compétences dans ce domaine. Des différences significatives ont été observées selon plusieurs facteurs :

- **Le genre :** les femmes rapportent un niveau de connaissance et de préparation plus élevé que les hommes, ce qui pourrait refléter des différences dans la formation initiale ou continue, ou dans l'intérêt porté à ces questions.
- **L'expérience :** le personnel ayant plus d'années d'expérience rapporte un niveau de préparation plus élevé, ce qui suggère que l'expertise s'acquiert en partie « sur le terrain » au fil des années.
- **Le statut d'emploi :** les enseignants permanents à temps plein rapportent un niveau de préparation plus élevé que ceux à statut temporaire, probablement en raison d'une exposition plus continue aux situations d'intervention et d'un meilleur accès aux formations.
- **Le diplôme :** les détenteurs d'un DESS se sentent mieux préparés que ceux ayant un diplôme d'études secondaires ou collégiales, ce qui souligne l'importance de la formation spécialisée.
- **La qualification :** les enseignants détenant un brevet d'enseignement dans la discipline enseignée se sentent mieux préparés que ceux qui sont en formation ou qui n'ont pas de brevet, ce qui confirme la valeur de la formation professionnelle spécifique.

Ces résultats mettent en lumière l'importance de l'expérience et de la formation dans le développement de la confiance professionnelle, ainsi que les possibles disparités entre les différentes catégories du personnel enseignant.

4.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC)

4.2.1 SEP DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE (L'AGIR ENSEIGNANT)

Dans l'ensemble, le personnel enseignant se sent plutôt compétent dans son agir enseignant, avec une moyenne de 4,86 sur 6. Les domaines où ils se sentent le plus compétents sont :

1. Démontrer de l'empathie envers les élèves lorsqu'ils vivent des situations difficiles ($M = 5,35$);
2. Adopter une attitude de respect envers les élèves en toutes circonstances en classe ($M = 5,31$).

EN REVANCHE, LE DOMAINE OÙ ILS SE SENTENT LE MOINS COMPÉTENTS EST :

- Planifier des interventions qui produiront les résultats escomptés lors des situations difficiles de gestion de classe ($M = 4,38$).

Bien que ce score reste positif, il suggère un besoin de développement professionnel ciblé sur les stratégies d'intervention planifiées. Des différences significatives dans le SEP ont été observées selon plusieurs facteurs :

- **Le genre :** les femmes rapportent un SEP légèrement plus élevé que les hommes, ce qui pourrait refléter des différences dans la formation ou la confiance en soi;
- **L'expérience :** le personnel avec plus d'années d'expérience présente un SEP plus élevé, confirmant l'importance de l'expérience pratique dans le développement des compétences professionnelles;

- **Le statut d'emploi:** les enseignants permanents (à temps plein ou partiel) rapportent un SEP plus élevé que ceux à statut temporaire, probablement en raison d'une plus grande stabilité professionnelle permettant de développer et de consolider les compétences;
- **La clientèle:** les enseignants du secondaire en adaptation scolaire présentent un SEP plus élevé que ceux du préscolaire, du primaire, du secondaire régulier ou de la formation professionnelle, ce qui pourrait refléter une formation plus spécialisée en intervention.

4.2.2 SEP À GÉRER LA CLASSE

Le SEP à gérer la classe a été mesuré selon cinq dimensions : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations positives, le soutien à l'engagement scolaire des élèves et la gestion des comportements difficiles.

GESTION DES RESSOURCES

Le personnel enseignant se sent plutôt compétent dans ce domaine, avec une moyenne de 4,70 sur 6. L'aspect où il se sent le plus compétent est le recours à des méthodes de rangement efficaces pour l'utilisation du matériel pédagogique ($M = 4,80$), tandis que la sollicitation du soutien des parents pour favoriser la réussite éducative obtient le score le plus bas ($M = 4,54$). Des différences significatives ont été observées, notamment :

- Un SEP plus élevé chez les femmes que chez les hommes;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants expérimentés;
- Un SEP plus élevé chez le personnel permanent;
- Des variations selon la fonction et la clientèle.

ÉTABLISSEMENT D'ATTENTES CLAIRES

Cette dimension obtient un score moyen de 5,06 sur 6, indiquant que les enseignants se sentent compétents dans ce domaine. L'établissement de routines et leur respect obtient le score le plus élevé ($M = 5,13$). Des différences significatives ont été notées :

- Un SEP plus élevé chez les femmes;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants du préscolaire/primaire par rapport à ceux de l'univers social;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants expérimentés et ceux ayant un statut permanent;
- Un SEP plus élevé chez les détenteurs d'un baccalauréat ou d'un DESS comparativement à ceux ayant un diplôme d'études secondaires ou collégiales.

DÉVELOPPEMENT DE RELATIONS POSITIVES

Le personnel enseignant se sent plutôt compétent dans ce domaine ($M = 4,76$). Le maintien d'un climat de respect en classe obtient le score le plus élevé ($M = 5,03$), tandis que la prévention des relations conflictuelles entre élèves obtient le score le plus bas ($M = 4,59$). Des différences significatives incluent :

- Un SEP plus élevé chez les femmes;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants titulaires au préscolaire/primaire par rapport aux spécialistes de l'univers social;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants expérimentés et ceux ayant un statut permanent;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants du préscolaire et du secondaire en adaptation scolaire comparativement à ceux du secondaire régulier.

SOUTIEN À L'ENGAGEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Dans ce domaine, les enseignants obtiennent une moyenne de 4,79 sur 6. L'ajustement de l'enseignement en fonction des champs d'intérêt et des capacités des élèves obtient le score le plus élevé ($M = 4,90$). Les analyses comparatives montrent :

- Un SEP plus élevé chez les femmes ;
- Un SEP plus élevé chez les spécialistes des arts comparativement à ceux des sciences et technologies ou de l'univers social ;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants expérimentés et ceux ayant un statut permanent ;
- Un SEP plus élevé chez les enseignants du secondaire en adaptation scolaire.

GESTION DES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Cette dimension obtient le score moyen le plus bas parmi les cinq dimensions du SEP à gérer la classe ($M = 4,43/6$). L'aspect où les enseignants se sentent les plus compétents est d'agir de manière à éviter l'escalade verbale menant à une crise ($M = 4,84$), tandis qu'ils se sentent moins compétents pour intervenir efficacement auprès des élèves présentant des conduites agressives ($M = 4,11$). Des différences significatives ont été observées :

- Un SEP plus élevé chez les enseignants expérimentés ;
- Un SEP plus élevé chez le personnel permanent ;
- Un SEP nettement plus élevé chez les enseignants du secondaire en adaptation scolaire comparativement à toutes les autres clientèles.

4.2.3 SEP À INTERVENIR DANS DIVERS CONTEXTES LIÉS À L'ADAPTATION SCOLAIRE

L'enquête a également mesuré le SEP des enseignants à intervenir dans différents contextes et auprès de diverses clientèles d'élèves. Les aspects où le SEP est plus élevé :

1. Collaborer avec les autres membres de l'équipe éducative ($M = 4,97$) ;
2. Établir une bonne communication avec les parents ($M = 4,87$) ;
3. Adapter l'enseignement en fonction des besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ($M = 4,34$).

En revanche, les aspects où les enseignants présentent un SEP plus faible sont :

1. Intervenir auprès des élèves présentant des problèmes liés à la dépendance ($M = 2,72$) ;
2. Adapter les interventions pour les élèves présentant une déficience intellectuelle ($M = 2,92$) ;
3. Intervenir auprès des élèves présentant des traumatismes complexes ($M = 3,01$).

Des différences significatives ont été observées selon le genre, la fonction, l'expérience, le diplôme et la clientèle, confirmant l'influence de ces facteurs sur le SEP.

- **Le genre :** les enseignantes se sentent plus compétentes dans la collaboration avec l'équipe éducative, la communication avec les parents, l'adaptation aux besoins des élèves (difficultés d'apprentissage et TDAH) et la participation aux plans d'intervention. Leurs homologues masculins rapportent une plus grande aisance avec les interventions liées à la dépression et aux problèmes de dépendance.
- **La fonction :** les titulaires au préscolaire/primaire et les spécialistes en adaptation scolaire démontrent un SEP supérieur pour la collaboration en équipe et avec les parents. Les titulaires au préscolaire/primaire présentent un SEP élevé pour l'établissement des plans d'intervention. Les enseignants en adaptation scolaire et d'éducation physique affichent une plus grande confiance pour intervenir auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle. Enfin, les spécialistes des matières (langues, mathématiques, arts, univers social) se sentent plus à l'aise avec les problèmes de dépendance.

- **L'expérience** : Le personnel avec 6 ans et plus d'expérience démontre un SEP supérieur pour la collaboration en équipe et les plans d'intervention. Celui avec 16 ans et plus d'expérience se distingue dans la communication avec les parents et l'adaptation aux élèves en difficulté d'apprentissage.
- **Le statut d'emploi** : les enseignants à statut permanent à temps plein manifestent un SEP plus élevé pour la collaboration, l'adaptation aux besoins spécifiques (difficultés d'apprentissage et TDAH) et les plans d'intervention. La communication avec les parents est aussi mieux maîtrisée par les permanents (temps plein ou partiel).
- **Le niveau de formation** : les détenteurs d'un certificat universitaire ou diplôme supérieur se sentent plus compétents dans la communication avec les parents que ceux ayant un diplôme secondaire/collégial. Les titulaires d'un brevet d'enseignement démontrent un SEP supérieur pour la communication avec les parents et l'adaptation aux élèves TDAH.
- **Le niveau d'enseignement** : les enseignants du secondaire en adaptation scolaire se sentent très compétents pour l'adaptation aux besoins spécifiques des élèves, l'intervention auprès d'élèves ayant des traumatismes complexes et des enjeux de dépendance. Les enseignants du préscolaire et du primaire se distinguent dans la communication avec les parents et les plans d'intervention. Enfin, les enseignants du secondaire (régulier et adaptation) affichent un SEP plus élevé pour intervenir auprès d'élèves présentant des symptômes de dépression.
- **Le contexte socioéconomique** : les enseignants en milieu défavorisé se sentent plus compétents pour adapter leurs interventions aux élèves présentant une déficience intellectuelle.

Cette analyse révèle que le SEP varie considérablement selon les caractéristiques démographiques et professionnelles des enseignants, soulignant l'importance de la formation, de l'expérience et du contexte d'enseignement dans le développement des compétences perçues.

4.2.4 SENTIMENT D'EFFICACITÉ COLLECTIVE (SEC) À SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES PDA

Le personnel enseignant présente un SEC à soutenir la réussite des élèves PDA plutôt positif ($M = 4,60/6$). Cette perception favorable suggère que les enseignants croient généralement en la capacité de leur équipe-école à soutenir efficacement les élèves en difficulté. L'énoncé qui a obtenu le score le plus élevé est « Le personnel éducatif de notre école croit vraiment que chaque élève peut apprendre » ($M = 4,96$). Cette croyance fondamentale dans le potentiel de tous les élèves est un pilier important pour une approche inclusive. À l'inverse, le score obtenu à l'énoncé « Le personnel éducatif de notre école n'a pas les compétences requises pour gérer les problèmes de comportement des élèves » (après inversion du score) ($M = 4,45$) suggère une certaine préoccupation quant aux compétences collectives pour gérer les comportements difficiles.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- Le personnel enseignant temporaire à temps plein rapporte un SEC plus élevé que celui permanent à temps plein.
- Les enseignants sans brevet ni formation initiale en enseignement rapportent un SEC plus élevé que ceux détenant un brevet dans la discipline enseignée.
- Les enseignants du primaire, de la FGA, de la FP et du secondaire à profil présentent un SEC plus élevé que ceux du secondaire en adaptation scolaire.
- Le personnel en milieu défavorisé présente un SEC plus élevé que celui en milieu moyen.

Ces résultats, parfois contre-intuitifs, pourraient s'expliquer par des attentes différentes ou des perceptions variées des défis collectifs selon l'expérience et le contexte de travail.

4.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire

4.3.1 ATTITUDES COGNITIVES

Les attitudes cognitives réfèrent aux croyances et aux perceptions concernant l'inclusion scolaire. Dans l'ensemble, ces attitudes sont modérément positives chez le personnel enseignant ($M = 3,15/6$). L'énoncé concernant la croyance que les élèves PDA devraient être scolarisés dans une classe d'adaptation scolaire afin d'éviter de subir du rejet obtient le score le plus élevé (énoncé inversé, $M = 3,41$). Le score modéré obtenu pour les attitudes cognitives indique qu'il existe des réserves concernant la faisabilité ou les avantages de l'inclusion complète pour tous les élèves PDA.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- Les hommes présentent des attitudes cognitives plus positives que les femmes.
- Les enseignants moins expérimentés (5 ans et moins) ont des attitudes plus positives que leurs collègues plus expérimentés.
- Les enseignants temporaires à temps plein ont des attitudes plus positives que ceux permanents.
- Les enseignants avec un diplôme d'études secondaires ou collégiales ont des attitudes plus positives que ceux ayant un baccalauréat ou un diplôme d'études supérieures.
- Les enseignants de la FGA et de la FP ont des attitudes plus positives que ceux du secondaire régulier.

Ces résultats suggèrent que l'expérience et la formation peuvent parfois mener à une vision plus nuancée ou plus prudente de l'inclusion scolaire.

4.3.2 ATTITUDES AFFECTIVES

Les attitudes affectives concernent les émotions et les sentiments éprouvés face à l'inclusion des élèves en difficulté. Ces attitudes sont modérément positives chez le personnel enseignant ($M = 3,43$). L'énoncé concernant le fait de ne pas se sentir agacé lorsque des élèves n'arrivent pas à suivre le programme prévu obtient le score le plus élevé (énoncé inversé, $M = 3,81$). L'énoncé avec le score le plus faible concerne le sentiment d'impuissance face à des comportements incompris (énoncé inversé, $M = 2,98$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- Les hommes présentent des attitudes affectives plus positives que les femmes.
- Les enseignants moins expérimentés ont des attitudes plus positives que ceux ayant plus de 16 ans d'expérience.
- Les enseignants temporaires à temps plein ont des attitudes plus positives que ceux permanents à temps partiel.
- Les enseignants du secondaire en adaptation scolaire présentent des attitudes plus positives que ceux du préscolaire, du primaire, du secondaire régulier, de la FP et du secondaire à profil.

4.3.3 ATTITUDES COMPORTEMENTALES

Les attitudes comportementales réfèrent à la disposition à agir de manière à favoriser l'inclusion. Ces attitudes sont nettement positives chez le personnel enseignant ($M = 4,43/6$). L'énoncé avec le score le plus élevé est « Je suis prêt à encourager la participation des élèves présentant des difficultés d'adaptation à toutes les activités sociales de l'école » ($M = 4,70$). L'énoncé avec le score le plus faible est « Je suis disposé à ajuster les programmes afin de répondre aux besoins particuliers des élèves présentant des difficultés d'adaptation » ($M = 4,01$).

Le contraste entre les scores modérés des attitudes cognitives et affectives et les scores plus élevés des attitudes comportementales est intéressant. Il suggère que, même si les enseignants peuvent avoir certaines réserves concernant l'inclusion (dimensions cognitive et affective), ils restent engagés à faire les ajustements nécessaires pour soutenir tous les élèves (dimension comportementale).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- Les femmes rapportent des attitudes comportementales plus positives que les hommes.
- Les enseignants moins expérimentés ont des attitudes plus positives que ceux ayant plus de 16 ans d'expérience.
- Les enseignants en adaptation scolaire présentent des attitudes comportementales plus positives que leurs collègues des autres fonctions.
- Les enseignants du secondaire en adaptation scolaire ont des attitudes plus positives que ceux des autres clientèles.

4.4 Pratiques d'intervention

L'examen des pratiques d'intervention réellement utilisées par le personnel enseignant permet de comprendre comment les compétences et les attitudes se traduisent en actions concrètes auprès des élèves.

PRATIQUES LES PLUS UTILISÉES

1. Enseigner de manière explicite des comportements attendus aux élèves ($M = 5,33/7$; 47 % de souvent à très souvent);
2. Communiquer avec les partenaires pour les informer de la situation d'un élève ($M = 4,53$; 56 % d'occasionnellement à régulièrement);
3. Entraîner les élèves aux compétences socioémotionnelles ($M = 4,44$; 42 % d'occasionnellement à régulièrement);
4. Utiliser un système d'émulation ou de renforcement des comportements ($M = 4,33$; 37 % de souvent à très souvent et 37 % de rarement à jamais).

Il est encourageant de constater que les pratiques les plus fréquemment utilisées sont des approches proactives et positives, qui visent à développer les compétences des élèves plutôt qu'à simplement réagir aux comportements problématiques.

PRATIQUES LES MOINS UTILISÉES

1. Expulser un élève ($M = 1,63$; 96 % de rarement à jamais);
2. Recommander à la direction d'établissement la suspension scolaire d'un élève à l'externe (prise en charge par la famille) ($M = 1,73$; 93 % de rarement à jamais);
3. Référer un élève à un service de scolarisation en adaptation scolaire ($M = 2,42$; 95 % de rarement à jamais).

La faible utilisation de ces mesures exclusives est positive, car la recherche montre que ces approches sont généralement peu efficaces pour modifier les comportements à long terme et peuvent avoir des conséquences négatives sur le parcours scolaire des élèves.

Des différences significatives ont été observées dans l'utilisation des pratiques selon plusieurs facteurs, notamment le genre, la fonction, l'expérience, la clientèle et l'IMSE. Ces variations reflètent la diversité des contextes d'enseignement et des défis rencontrés.

- **Le genre:** les enseignantes privilégient davantage l'enseignement explicite des comportements attendus, la communication avec les partenaires, le développement des compétences socioémotionnelles et les systèmes d'émulation. Leurs homologues masculins ont plus tendance à recommander l'expulsion scolaire.
- **La fonction:** les titulaires au préscolaire/primaire et les spécialistes en adaptation scolaire favorisent l'enseignement explicite, le développement socioémotionnel et les systèmes de renforcement. L'expulsion est plus souvent suggérée par les enseignants d'éducation physique, tandis que la suspension externe est davantage recommandée par le personnel en adaptation scolaire.
- **Le statut d'emploi:** les comportements attendus sont plus explicitement enseignés par les permanents à temps plein. En revanche, les compétences socioémotionnelles sont davantage travaillées par les permanents à temps partiel.

- **Le niveau de formation :** les détenteurs de diplômes secondaires/collégiaux ou de certificats universitaires recommandent plus fréquemment l'expulsion que leurs collègues ayant un baccalauréat ou un diplôme supérieur. Aussi, les détenteurs d'un brevet d'enseignement dans leur discipline adoptent plus souvent des approches proactives (enseignement explicite, développement socioémotionnel, renforcement positif). Les enseignants en formation initiale sans brevet préconisent davantage l'expulsion scolaire que leurs collègues.
- **Le niveau d'enseignement :** les interventions proactives dominent au préscolaire et primaire. L'expulsion est plus courante au secondaire (régulier et adaptation), en formation générale aux adultes et en formation professionnelle. La suspension externe est privilégiée au secondaire en adaptation scolaire, tandis que la suspension interne est plus fréquente au secondaire (régulier et adaptation) et en formation professionnelle.
- **Le contexte socioéconomique :** en milieu défavorisé, les enseignants utilisent davantage l'enseignement explicite des comportements. Les milieux défavorisés et moyens recourent plus aux approches socioémotionnelles et aux systèmes de renforcement positif.

En résumé, les approches proactives et positives sont plus répandues chez les femmes, les enseignants du préscolaire/primaire, les détenteurs d'un brevet et ceux travaillant en milieux défavorisés. Les mesures disciplinaires comme l'expulsion sont davantage recommandées par les hommes, les spécialistes d'éducation physique, le personnel moins qualifié et les enseignants du secondaire ou de la formation professionnelle.

4.5 Épuisement professionnel

Le niveau d'épuisement professionnel rapporté par le personnel enseignant est modéré ($M = 2,49/4$). Ce résultat est préoccupant, car il suggère un niveau significatif de fatigue professionnelle chez de nombreux enseignants. L'énoncé avec le score le plus élevé est «Après le travail, je me sens généralement vidé(e) et exténué(e)» ($M = 2,87/4$). Cette fatigue physique et mentale à la fin de la journée touche une proportion importante des répondants. Les femmes rapportent un niveau d'épuisement professionnel plus élevé que les hommes. Des différences significatives sont également observées selon la fonction et le niveau d'enseignement, les enseignants du primaire rapportant des niveaux d'épuisement plus élevés que ceux de la FGA ou de la FP. Ces résultats mettent en lumière l'importance d'accorder une attention particulière au bien-être professionnel des enseignants, en particulier dans certains contextes d'enseignement plus exigeants.

4.6 Dispositifs de développement professionnel continu privilégiés

PARTICIPATION ACTUELLE AUX ACTIVITÉS DE DPC

Le développement professionnel continu (DPC) est essentiel pour maintenir et améliorer les compétences du personnel enseignant face à l'évolution constante des besoins des élèves et des pratiques éducatives. Les dispositifs de DPC les plus populaires auprès du personnel enseignant sont :

1. Consultation de sites web spécialisés dans leur domaine d'intervention (74 %);
2. Consultation auprès d'un pair (73 %);
3. Lectures d'articles professionnels et scientifiques (69 %);
4. Atelier ponctuel de formation continue offert par le CSS (62 %);
5. Conférence offerte dans le milieu scolaire (53 %).

Ces choix révèlent une préférence pour des activités accessibles, flexibles et souvent individuelles. Les dispositifs les moins utilisés, comme la formation créditée menant à un diplôme (13 %), les formations en ligne payantes (15 %), l'observation et l'analyse des pratiques par un professionnel (16 %) ou par un pair (22 %), sont généralement plus structurés et exigeants en termes de temps et d'engagement.

INTÉRÊT FUTUR À PARTICIPER AUX ACTIVITÉS DE DPC

Lorsqu'on interroge le personnel enseignant sur son intérêt pour différentes activités de DPC dans le futur, les préférences sont :

1. Consultation auprès d'un pair ($M = 3,85/5$);
2. Conférence offerte dans le milieu scolaire ($M = 3,71/5$);
3. Consultation de sites web spécialisés ($M = 3,69/5$);
4. Lectures d'articles professionnels et scientifiques ($M = 3,54/5$);
5. Atelier ponctuel de formation continue ($M = 3,51/5$).

Les dispositifs suscitant le moins d'intérêt sont la formation créditée menant à un diplôme ($M = 2,53/5$), les formations en ligne payantes ($M = 2,64/5$), et la participation à des projets de recherche ($M = 2,73/5$). Cette réticence pourrait refléter les contraintes de temps et les exigences plus importantes associées à ces formats.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES DANS L'INTÉRÊT ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON :

- **Le genre :** les femmes manifestent plus d'intérêt pour la consultation auprès d'un pair, les conférences offertes dans leur milieu scolaire, la consultation de sites web spécialisés et les formations en ligne payantes que les hommes.
- **L'expérience :** le personnel enseignant moins expérimenté (5 ans et moins) exprime plus d'intérêt pour la consultation auprès d'un pair, la formation créditée menant à un diplôme, l'observation et l'analyse des pratiques par un professionnel ou par un pair, et le programme de tutorat ou de mentorat. Ceci est cohérent avec leurs besoins de développement en début de carrière.
- **Le statut d'emploi :** les enseignants en emploi temporaire montrent plus d'intérêt pour la formation créditée menant à un diplôme, l'observation et l'analyse des pratiques, et le programme de tutorat ou de mentorat que leurs collègues permanents, reflétant probablement leur besoin de consolidation professionnelle.
- **L'ordre d'enseignement :** les enseignants du préscolaire manifestent plus d'intérêt pour la consultation auprès d'un pair que ceux en formation professionnelle; les enseignants du primaire s'intéressent davantage à la consultation de sites web spécialisés que ceux du secondaire régulier.

Ces résultats suggèrent l'importance d'offrir une variété de dispositifs de DPC pour répondre aux préférences et aux besoins spécifiques de différents groupes d'enseignants.

4.7 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC

La perception du soutien offert par l'organisation (établissement, centre de services scolaire) pour faciliter le développement professionnel est un facteur important qui peut influencer l'engagement du personnel dans sa formation continue.

SATISFACTION DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL SUR LE PLAN PERSONNEL

La satisfaction du soutien organisationnel sur le plan personnel est modérée ($M = 3,13/6$). Ce résultat suggère que le personnel enseignant perçoit un soutien présent, mais perfectible de la part de son organisation. L'énoncé avec le score le plus élevé est « J'estime avoir suffisamment d'information sur les occasions de DPC mises à ma disposition » ($M = 3,62/6$). Bien que ce score soit le plus élevé parmi les énoncés de cette section, il reste modéré, indiquant que la diffusion des informations sur les opportunités de DPC pourrait être améliorée. L'énoncé avec le score le plus faible concerne le temps disponible pour s'investir dans le DPC ($M = 2,52/6$). Ce résultat met en lumière un obstacle majeur au développement professionnel : le manque de temps. Dans un contexte où le personnel enseignant est souvent pleinement mobilisé par ses tâches d'enseignement et administratives, trouver du temps pour se former représente un défi considérable.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- **Le statut d'emploi :** le personnel temporaire sur appel ou à temps partiel se déclare plus satisfait du soutien organisationnel que le personnel permanent à temps partiel.
- **La clientèle :** les enseignants en formation professionnelle rapportent une satisfaction plus élevée que ceux du secondaire à profil ou à concentration.

SATISFACTION DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL SUR LE PLAN PERSONNEL

La satisfaction du soutien organisationnel sur le plan collectif est légèrement plus positive ($M = 3,97/6$). Cette différence avec la satisfaction sur le plan personnel suggère que le personnel perçoit un meilleur soutien pour le développement de l'équipe dans son ensemble que pour son propre développement individuel. L'énoncé avec le score le plus élevé est « Ma direction d'établissement appuie ma démarche de DPC » ($M = 4,07/6$). Cette perception plutôt positive du soutien de la direction est encourageante et suggère un leadership favorable au développement professionnel. L'énoncé avec le score le plus faible est « Mon organisation reconnaît mon engagement dans une démarche de DPC » ($M = 3,75/6$). Bien que ce score reste modéré, il indique une marge d'amélioration possible dans la reconnaissance formelle de l'investissement des enseignants dans leur développement professionnel.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- **Le diplôme :** le personnel détenant un baccalauréat rapporte une satisfaction plus élevée que celui détenant une maîtrise ou un doctorat.
- **La clientèle :** les enseignants du préscolaire et du primaire présentent une satisfaction plus élevée que ceux du secondaire à profil ou à concentration.
- **L'IMSE :** le personnel œuvrant en milieu défavorisé rapporte une satisfaction plus élevée que celui travaillant en milieu favorisé ou moyen.

Ces résultats suggèrent plusieurs pistes d'amélioration pour mieux soutenir le développement professionnel du personnel enseignant, notamment en ce qui concerne l'allocation de temps dédié et la reconnaissance de l'engagement dans le DPC.

4.8 Relations entre les variables

Les analyses corrélationnelles ont mis en évidence un réseau complexe de relations entre les différentes dimensions étudiées. Plusieurs corrélations positives significatives émergent :

1. Les dimensions du SEP de la personne enseignante et du SEP à gérer la classe sont fortement interreliées, suggérant une cohérence interne du concept d'autoefficacité qui se manifeste à travers différents aspects de la pratique enseignante.
2. Le SEP est modestement associé au SEC et aux attitudes comportementales, indiquant un lien entre la confiance en ses propres capacités et celle dans les capacités de l'équipe, ainsi qu'une disposition plus favorable à agir pour l'inclusion.
3. Le SEC est corrélé aux trois dimensions des attitudes ainsi qu'à la satisfaction du soutien organisationnel, particulièrement dans sa dimension collective, suggérant que la confiance dans les capacités collectives est liée à des perceptions plus positives du soutien institutionnel.
4. Les corrélations entre attitudes cognitives, affectives et comportementales révèlent une cohérence entre ces dimensions, avec un lien plus fort entre les croyances et les dispositions à agir qu'entre les croyances et les émotions.
5. La forte corrélation, bien qu'imparfaite, entre les dimensions personnelle et collective de la satisfaction du soutien organisationnel indique que ces aspects sont liés mais conceptuellement distincts.

L'ensemble de ces corrélations dessine un réseau complexe d'interactions entre les perceptions d'efficacité, les attitudes et la satisfaction du soutien organisationnel. Ces relations suggèrent que les interventions visant à améliorer l'une de ces dimensions pourraient avoir des effets positifs sur les autres.

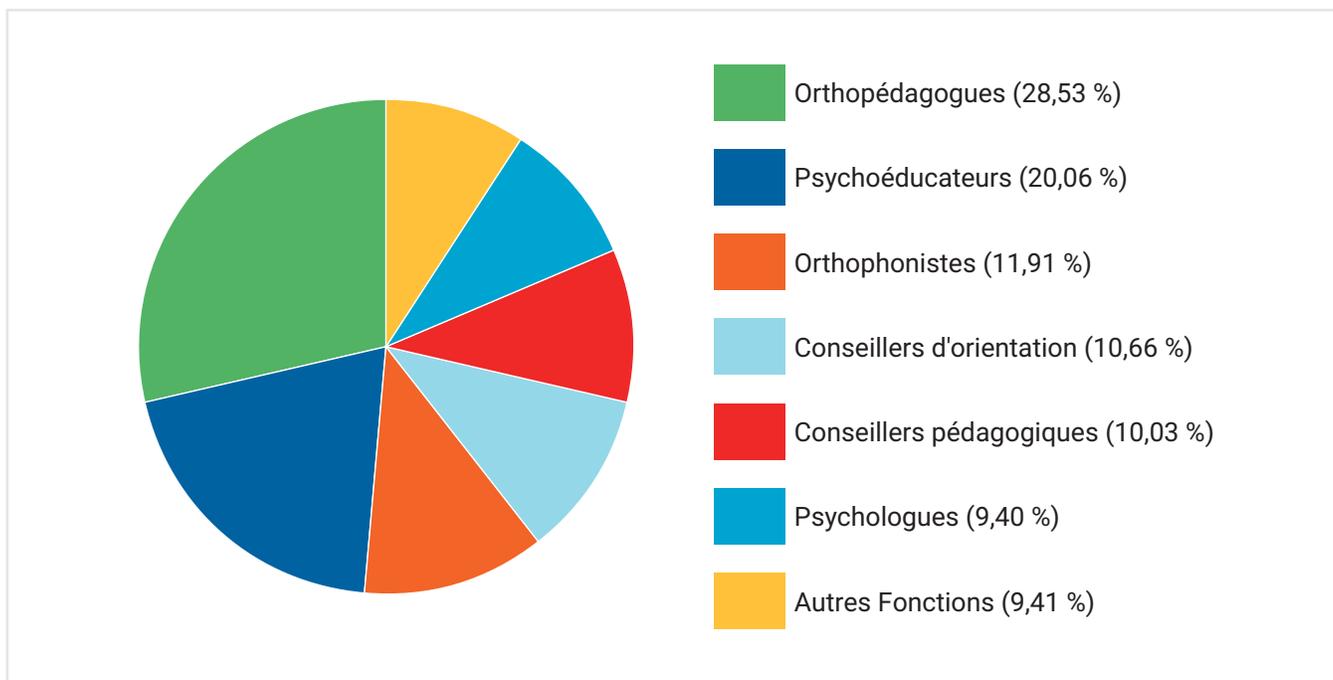
5. PORTRAIT DU PERSONNEL PROFESSIONNEL

L'étude a été menée auprès de 321 professionnels occupant diverses fonctions et intervenant auprès d'élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA).

5.1 Portrait sociodémographique

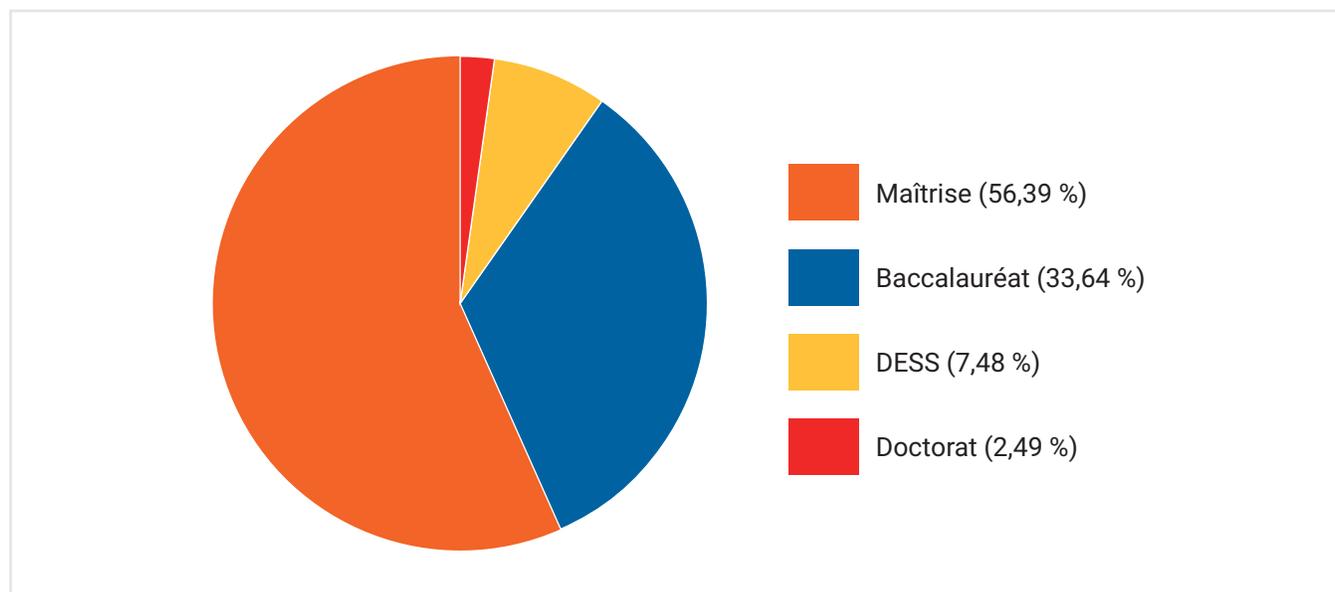
Le personnel professionnel qui a participé à l'étude est majoritairement composé de femmes (93,10 %). L'âge moyen des participants est de 39,86 ans ($ÉT = 9,66$), les psychologues formant le groupe le plus âgé ($M = 47,33$ ans) et les psychoéducateurs le groupe le plus jeune ($M = 33,92$ ans). La figure 9 illustre la répartition du personnel professionnel selon leur fonction.

Figure 9
Répartition des fonctions professionnelles



Concernant l'expérience professionnelle, 39 % des répondants ont cinq ans ou moins d'expérience, 35 % ont entre six et 15 ans d'expérience et 26 % possèdent 16 ans ou plus d'expérience. La majorité (86 %) travaille à temps plein. La figure 10 illustre la répartition des participants selon leur diplôme. Ce niveau de qualification généralement élevé reflète les exigences de formation pour ce type de poste en milieu scolaire.

Figure 10
Répartition selon le niveau de diplôme



MILIEUX DE PRATIQUE

Les résultats indiquent que 51 % du personnel professionnel travaille principalement auprès d'élèves du primaire, formant ainsi le plus grand groupe. Le personnel intervenant auprès d'élèves du secondaire représente 30,22 %, alors que les autres se répartissent entre la formation professionnelle (5 %), la formation générale des adultes (7 %) et le préscolaire (6 %). Cette distribution reflète la structure du système éducatif québécois, avec une concentration plus importante des ressources professionnelles au niveau primaire. En ce qui concerne le statut socioéconomique des établissements, l'étude révèle une répartition des professionnels à travers différents milieux, bien que 28 % des répondants n'aient pas pu identifier l'indice de milieu socio-économique (IMSE) de leur établissement, notamment ceux travaillant dans des centres de formation offrant des services régionaux.

5.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC)

5.2.1 SEP À INTERVENIR AUPRÈS DES ÉLÈVES PDC

Les résultats révèlent que le personnel professionnel se sent généralement assez compétent pour intervenir auprès des élèves PDC ($M = 4,15/6$; $ÉT = 1,08$). Cependant, ce niveau de compétence perçue varie selon les domaines d'intervention.

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS ÉLEVÉ:

- Communication efficace avec les parents, les élèves et les autres membres de l'équipe éducative lors de la transmission de résultats d'évaluation et d'un suivi ($M = 4,74$);
- Conception de plans d'intervention ($M = 4,55$);
- Utilisation de stratégies positives pour encourager les comportements adaptés ($M = 4,53$).

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS FAIBLE:

- Réalisation d'observations systématiques et utilisation d'échelles normalisées pour évaluer les comportements ($M = 3,55$);
- Explication des procédures d'admission en classe d'adaptation scolaire ($M = 3,80$);
- Soutien à l'équipe-école dans la postvention lors de situations critiques ($M = 3,85$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON LA FONCTION OCCUPÉE :

- Les psychologues ($M = 4,68$) et les psychoéducateurs ($M = 4,93$) ont un SEP à intervenir auprès des élèves PDC significativement plus élevé que les orthopédagogues ($M = 4,00$), les orthophonistes ($M = 3,23$), les conseillers d'orientation ($M = 3,67$) et les conseillers pédagogiques ($M = 3,70$).
- Les orthopédagogues présentent un SEP plus élevé que les orthophonistes (différence de moyenne = 0,77), ce qui suggère une plus grande confiance dans leurs capacités d'intervention comportementale.

Ces différences reflètent probablement la spécialisation respective de ces professionnels, les psychoéducateurs et psychologues étant davantage formés aux interventions comportementales que les autres corps professionnels.

5.2.2 SEP À EXERCER UN RÔLE-CONSEIL

Le personnel professionnel se sent plutôt compétent à exercer un rôle-conseil ($M = 4,04/6$ $ÉT = 0,96$). Ce rôle, qui implique d'accompagner et de soutenir les autres intervenants scolaires, est central dans les fonctions de nombreux professionnels.

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS ÉLEVÉ :

- Accompagnement d'un membre de l'équipe-école dans la compréhension d'une situation clinique (expert de contenu) ($M = 4,31$);
- Accompagnement des stagiaires ($M = 4,25$);
- Mentorat auprès d'un collègue de même profession ($M = 4,17$).

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS FAIBLE :

- Animation d'un groupe d'analyse de pratiques, d'une communauté d'apprentissage professionnel ou d'un groupe de codéveloppement ($M = 3,54$);
- Accompagnement du personnel scolaire dans le développement et l'implantation de normes et de programmes ($M = 3,84$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON :

- **L'expérience :** le personnel avec 16 ans et plus d'expérience ($M = 4,44$) présente un SEP plus élevé que celui ayant de 6 à 15 ans d'expérience ($M = 4,08$) et celui ayant 5 ans ou moins d'expérience ($M = 3,73$).
- **Le statut d'emploi :** le personnel à temps plein ($M = 4,20$) affiche un SEP significativement plus élevé que celui à temps partiel ($M = 3,63$).

Ces résultats suggèrent que le rôle-conseil se développe avec l'expérience professionnelle et bénéficie d'une immersion plus complète dans le milieu scolaire (temps plein).

5.2.3 SEP À COLLABORER ET À INTERVENIR DANS DIVERS CONTEXTES LIÉS À L'ADAPTATION SCOLAIRE

L'étude a également évalué le SEP professionnel à intervenir dans divers contextes et auprès de diverses clientèles d'élèves PDA. Les résultats montrent une grande variabilité selon le type d'intervention ou de clientèle.

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS ÉLEVÉ :

- Collaboration avec les autres membres de l'équipe éducative ($M = 5,23$);
- Établissement d'une bonne communication avec les parents ($M = 5,12$);
- Participation active aux plans d'intervention ($M = 4,73$).

DOMAINES OÙ LE SEP EST PLUS FAIBLE :

- Intervention auprès des élèves présentant des problèmes de dépendance ($M = 2,98$);
- Intervention auprès d'élèves avec des traumatismes complexes ($M = 3,33$);
- Adaptation des interventions pour les élèves avec déficience motrice ($M = 3,48$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON :

- **L'expérience :** le personnel avec 16 ans et plus d'expérience se sent plus compétent que les moins expérimentés pour collaborer avec les autres membres de l'équipe éducative, établir une bonne communication avec les parents et adapter les interventions pour les élèves présentant un TDAH.
- **Le statut d'emploi :** le personnel à temps plein se sent plus compétent que celui à temps partiel pour établir une bonne communication avec les parents.
- **L'IMSE :** le personnel en milieu favorisé se perçoit plus compétent que celui en milieu défavorisé pour participer aux plans d'intervention et établir une bonne communication avec les parents.
- **La fonction :** les psychoéducateurs ont un SEP plus élevé que les orthopédagogues pour établir une bonne communication avec les parents ; les psychologues, psychoéducateurs et conseillers d'orientation se sentent plus compétents que les orthopédagogues et orthophonistes pour intervenir auprès d'élèves avec traumatismes complexes.
- **La clientèle :** le personnel du secondaire et de la FGA/FP se sent plus compétent que celui du préscolaire-primaire pour intervenir auprès d'élèves avec problèmes de dépendance.

Ces résultats mettent en évidence des zones de confiance et de vulnérabilité chez les professionnels, suggérant des besoins de formation spécifiques pour certaines problématiques complexes comme les traumatismes, les dépendances ou l'intervention auprès de populations spécifiques.

5.2.4 SEC À SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES PDA

La moyenne de l'échelle mesurant le SEC à soutenir la réussite des élèves PDA est de 4,31 ($ÉT = 0,79$). Le personnel professionnel se situe entre « plutôt d'accord » et « d'accord » sur l'échelle.

DOMAINES OÙ LE SEC EST PLUS ÉLEVÉ :

- Sentiment d'appartenance du personnel scolaire ($M = 4,82$) ;
- Croyance que chaque élève peut apprendre ($M = 4,59$).

DOMAINES OÙ LE SEC EST PLUS FAIBLE :

- Compétences nécessaires pour amener un élève difficile à modifier ses comportements ($M = 4,09$) ;
- Compétences requises pour gérer les problèmes de comportement des élèves (énoncé inversé, $M = 4,13$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON :

- **Le statut d'emploi :** le personnel à temps partiel ($M = 4,45$) rapporte un SEC significativement plus élevé que celui à temps plein ($M = 4,25$).
- **La fonction :** les orthopédagogues ($M = 4,54$) et les conseillers d'orientation ($M = 4,49$) ont un SEC significativement plus élevé que les conseillers pédagogiques ($M = 3,76$).

5.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire

5.3.1 ATTITUDES COGNITIVES

Le personnel professionnel croit généralement que les élèves PDA devraient être scolarisés dans une classe ordinaire ($M = 4,02/6$; $ÉT = 0,89$).

ATTITUDES PLUS POSITIVES :

- Conviction que les élèves PDA ne devraient pas être scolarisés en classe d'adaptation scolaire en raison des coûts engendrés ($M = 4,32$).

ATTITUDES PLUS NÉGATIVES:

- Croyance que les élèves PDA ne devraient pas être scolarisés dans une classe d'adaptation scolaire ($M = 3,77$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON:

- **La fonction:** les conseillers pédagogiques ($M = 4,39$) ont des attitudes significativement plus positives que les orthopédagogues ($M = 3,74$).
- **L'IMSE:** le personnel en milieu défavorisé ($M = 4,23$) a des attitudes plus positives que celui en milieu favorisé ($M = 3,86$).
- **La clientèle:** le personnel du préscolaire-primaire ($M = 4,11$) et de la FGA/FP ($M = 4,20$) a des attitudes plus positives que celui du secondaire ($M = 3,76$).

5.3.2 ATTITUDES AFFECTIVES

Les attitudes affectives du personnel professionnel oscillent entre «plutôt en désaccord» et «plutôt d'accord» ($M = 3,93/6$; $ÉT = 1,02$).

ATTITUDES PLUS POSITIVES:

- Ne pas se sentir agacé lorsque des élèves en difficulté d'adaptation n'arrivent pas à suivre le programme prévu ($M = 4,56$).

ATTITUDES PLUS NÉGATIVES:

- Se sentir impuissant lorsqu'ils ne comprennent pas les comportements d'un élève ($M = 3,14$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON:

- **La fonction:** les psychologues ($M = 4,30$) sont significativement plus à l'aise avec l'inclusion que les orthopédagogues ($M = 3,61$).
- **La clientèle:** le personnel de la FGA/FP ($M = 4,25$) se sent significativement plus à l'aise que celui du préscolaire-primaire ($M = 3,80$).

5.3.3 ATTITUDES COMPORTEMENTALES

Le personnel professionnel se montre généralement ouvert à adopter des comportements favorisant l'inclusion des élèves PDA ($M = 5,07/6$; $ÉT = 0,72$).

ATTITUDES PLUS POSITIVES:

- Encourager la participation des élèves PDA à toutes les activités sociales de l'école ($M = 5,21$);
- Ajuster l'environnement physique et l'encadrement offert pour faciliter l'inclusion scolaire des élèves PDA ($M = 5,15$).

ATTITUDES PLUS NÉGATIVES:

- Soutenir l'ajustement des programmes afin de répondre aux besoins particuliers des élèves PDA ($M = 4,91$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON:

- **L'expérience:** le personnel avec cinq années d'expérience ou moins ($M = 5,23$) se montre significativement plus ouvert que celui avec 6 à 15 ans d'expérience ($M = 4,95$) et celui avec 16 ans ou plus ($M = 4,97$).
- **La fonction:** les psychoéducateurs ($M = 5,29$) sont significativement plus ouverts que les orthopédagogues ($M = 4,89$) et les conseillers d'orientation ($M = 4,74$).

Ces résultats indiquent que, bien que l'ouverture comportementale soit généralement forte, elle varie selon l'expérience et la fonction, avec une tendance à diminuer légèrement avec l'expérience professionnelle, possiblement due à la confrontation répétée aux défis pratiques de l'inclusion.

5.4 Pratiques d'intervention

L'étude a analysé la fréquence d'utilisation de différents moyens d'intervention par le personnel professionnel, révélant des préférences claires pour certaines approches.

PRATIQUES LES PLUS UTILISÉES

1. Suivi individuel auprès de certains élèves ($M = 5,24$; 53 % de souvent à très souvent);
2. Consultation d'un autre professionnel pour déterminer les meilleurs moyens d'intervention ($M = 4,64$; 55 % d'occasionnellement à régulièrement; 25 % souvent à très souvent);
3. Enseignement explicite des comportements attendus aux élèves ($M = 4,40$; 36 % d'occasionnellement à régulièrement; 24 % de rarement à jamais);
4. Participation à des rencontres de plan d'intervention ($M = 4,38$; 57 % d'occasionnellement à régulièrement; 20 % de rarement à jamais);
5. Communication avec les partenaires pour les informer de la situation d'un élève ($M = 4,32$; 48 % d'occasionnellement à régulièrement; 24 % de rarement à jamais).

PRATIQUES LES MOINS UTILISÉES

1. Recommandation d'expulsion scolaire ($M = 1,48$; 97 % de rarement à jamais);
2. Recommandation de scolarisation à domicile en attendant un PSII ($M = 1,62$; 96 % jamais);
3. Recommandation de suspension scolaire à l'externe ($M = 1,94$; 90 % de rarement à jamais);
4. Prise en charge d'un élève suspendu ($M = 1,93$; 61 % de rarement à jamais);
5. Utilisation d'une fiche de suivi comportemental ($M = 2,26$; 62 % de rarement à jamais).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON PLUSIEURS VARIABLES :

- **Le diplôme:** le personnel avec des études supérieures (maîtrise/doctorat) effectue plus souvent un suivi individuel et participe davantage aux rencontres d'étude de cas que le personnel bachelier.
- **La fonction:**
 - Les conseillers pédagogiques effectuent plus souvent un suivi individuel que les autres professionnels.
 - Les orthophonistes et orthopédagogues recommandent plus fréquemment l'expulsion scolaire que les autres professionnels.
 - Les conseillers d'orientation enseignent plus fréquemment de manière explicite les comportements attendus.
- **L'expérience:**
 - Le personnel avec 16 ans et plus d'expérience participe davantage aux rencontres d'étude de cas.
 - Le personnel avec moins d'expérience enseigne plus souvent de manière explicite les comportements attendus.
- **Le statut d'emploi:**
 - Le personnel à temps plein participe plus aux rencontres d'étude de cas.
 - Le personnel à temps partiel enseigne plus souvent de manière explicite les comportements attendus.
- **La clientèle:**
 - Le personnel du préscolaire-primaire observe plus souvent les comportements des élèves.
 - Le personnel de la FGA/FP recommande plus fréquemment l'expulsion scolaire.

Ces résultats indiquent que les approches d'intervention varient considérablement selon le profil professionnel et le contexte de pratique, avec une tendance générale à privilégier les interventions de soutien et de collaboration plutôt que les mesures disciplinaires.

5.6 Épuisement professionnel

Le niveau d'épuisement professionnel rapporté par le personnel professionnel se situe entre « plutôt en désaccord » et « plutôt d'accord » ($M = 2,32/4$; $ÉT = 0,72$), suggérant un niveau modéré de fatigue professionnelle.

MANIFESTATIONS DE L'ÉPUISEMENT (ÉCHELLE 1-4):

- Se sentir vidé après le travail ($M = 2,66$);
- Se sentir mal en pensant aux tâches à accomplir ($M = 2,40$);
- Se sentir vidé émotionnellement pendant le travail ($M = 2,12$);
- Parler négativement du travail ($M = 2,11$).

Aucune différence significative n'a été observée selon les variables sociodémographiques, ce qui suggère que l'épuisement professionnel touche de manière relativement uniforme le personnel professionnel, indépendamment de leur fonction, expérience ou contexte de travail. Il convient de noter que cette partie du questionnaire n'a été complétée que par 169 participants, ce qui limite la généralisation des résultats.

5.7 Développement professionnel continu (DPC)

PARTICIPATION ACTUELLE AUX ACTIVITÉS DE DPC

L'étude a exploré les dispositifs de développement professionnel continu (DPC) auxquels participe actuellement le personnel professionnel.

DISPOSITIFS LES PLUS UTILISÉS:

1. Consultation de sites web spécialisés dans leur domaine d'intervention (88 %);
2. Lecture d'articles professionnels et scientifiques (80 %);
3. Ateliers ponctuels de formation continue offerts par le CSS (77 %);
4. Consultation auprès d'un autre membre de l'équipe école (71 %);
5. Consultation auprès d'un autre professionnel (70 %).

DISPOSITIFS LES MOINS UTILISÉS:

1. Observation et analyse des pratiques par un autre professionnel (8 %);
2. Observation et analyse des pratiques par un pair (9 %);
3. Formation créditée menant à un diplôme (15 %);
4. Participation à des projets de recherche (22 %);
5. Accompagnement de stagiaires (22 %).

Ces résultats indiquent une préférence marquée pour les dispositifs individuels, facilement accessibles et généralement de courte durée, au détriment des dispositifs plus collaboratifs, intensifs ou impliquant une évaluation des pratiques.

INTÉRÊT FUTUR POUR LES ACTIVITÉS DE DPC

Concernant l'intérêt futur pour les activités de DPC, les résultats montrent des préférences similaires aux pratiques actuelles.

DISPOSITIFS SUSCITANT LE PLUS D'INTÉRÊT:

1. Conférences offertes dans le milieu de travail sur un sujet en lien avec la fonction ($M = 4,40$);
2. Ateliers ponctuels de formation continue offerts par le CSS ($M = 4,26$);

3. Consultation de sites web spécialisés ($M = 4,17$);
4. Consultation auprès d'un autre professionnel ($M = 4,13$).

DISPOSITIFS SUSCITANT LE MOINS D'INTÉRÊT :

1. Formation créditée menant à un diplôme ($M = 2,90$);
2. Observation et analyse des pratiques par un autre professionnel ($M = 3,08$);
3. Observation et analyse des pratiques par un pair ($M = 3,17$);
4. Participation à des projets de recherche ($M = 3,21$);
5. Accompagnement de stagiaires ($M = 3,38$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON PLUSIEURS VARIABLES, NOTAMMENT :

- **Le genre :** les femmes manifestent significativement plus d'intérêt que les hommes pour la consultation de sites web spécialisés.
- **L'expérience :** le personnel moins expérimenté montre plus d'intérêt pour les formations créditées et l'observation des pratiques, tandis que le personnel plus expérimenté manifeste plus d'intérêt pour les conférences dans leur milieu.
- **Le statut d'emploi :** le personnel à temps partiel montre plus d'intérêt pour les formations créditées que celui à temps plein.
- **Le diplôme :** le personnel avec maîtrise/doctorat manifeste plus d'intérêt pour les conférences et la consultation de sites web spécialisés que les bacheliers.
- **La fonction :** les psychoéducateurs manifestent plus d'intérêt pour les conférences que les orthopédagogues, tandis que les conseillers pédagogiques montrent plus d'intérêt pour l'observation des pratiques et les projets de recherche que les autres professionnels.

Ces résultats suggèrent que, malgré des tendances générales similaires, les préférences en matière de DPC varient selon le profil professionnel, reflétant potentiellement des besoins et des objectifs de développement différents.

5.8 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC

SATISFACTION SUR LE PLAN PERSONNEL

Le personnel professionnel rapporte une satisfaction modérée du soutien organisationnel en matière de DPC sur le plan personnel ($M = 3,37/6$; $ÉT = 0,88$).

DOMAINES DE SATISFACTION :

- Correspondance entre les activités de DPC proposées et les besoins/attentes personnels ($M = 3,83$);
- Information sur les occasions de DPC disponibles ($M = 3,79$).

DOMAINES DE MOINDRE SATISFACTION :

- Ressources disponibles pour s'investir dans une démarche de DPC ($M = 3,09$);
- Temps nécessaire pour s'y investir pleinement ($M = 2,76$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON LA FONCTION :

- Les conseillers pédagogiques ($M = 3,87$) sont significativement plus satisfaits que les orthopédagogues ($M = 3,12$) et les psychologues ($M = 3,14$), avec des différences de moyennes de 0,75 et 0,73 respectivement.
- Les psychoéducateurs ($M = 3,59$) sont significativement plus satisfaits que les orthopédagogues.

SATISFACTION SUR LE PLAN COLLECTIF

Le personnel professionnel rapporte une satisfaction nettement plus élevée sur le plan collectif en matière de soutien organisationnel au DPC ($M = 4,40/6$), comparativement à la satisfaction sur le plan personnel ($M = 3,37$).

DOMAINES DE SATISFACTION :

- Flexibilité offerte par la direction pour choisir les activités de DPC qui correspondent le mieux aux besoins et intérêts du personnel ($M = 4,58$);
- Appui de la direction à la démarche de DPC ($M = 4,48$).

DOMAINES DE MOINDRE SATISFACTION :

- Ouverture des collègues à revoir leurs pratiques après avoir suivi des activités de DPC ($M = 4,17$).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON PLUSIEURS VARIABLES :

- **Le diplôme :** le personnel avec maîtrise/doctorat ($M = 4,54$) est significativement plus satisfait du soutien organisationnel collectif que les bacheliers ($M = 4,17$).
- **La fonction :** les orthopédagogues ($M = 4,04$) sont significativement moins satisfaits que les orthophonistes ($M = 4,71$), les psychoéducateurs ($M = 4,66$) et les conseillers pédagogiques ($M = 4,75$).
- **Le statut d'emploi :** le personnel à temps plein ($M = 4,47$) est significativement plus satisfait que celui à temps partiel ($M = 4,23$).

Cette satisfaction plus élevée sur le plan collectif suggère que les structures et le climat organisationnel sont perçus plus positivement que les conditions individuelles pour le développement professionnel, notamment en ce qui concerne le temps et les ressources personnelles disponibles.

5.9 Relations entre les variables

Les analyses corrélationnelles ont mis en évidence un réseau complexe de relations entre les différentes dimensions étudiées. Plusieurs corrélations positives significatives émergent :

1. Le SEP à intervenir auprès des élèves PDC est associé au SEP à exercer un rôle-conseil, suggérant une cohérence dans la perception de compétence professionnelle à travers différents rôles. Ce SEP est également lié aux attitudes affectives et comportementales envers l'inclusion, indiquant que la confiance en ses capacités est associée à des dispositions plus favorables à l'intégration des élèves.
2. Le SEP à exercer un rôle-conseil est corrélé aux attitudes cognitives et comportementales envers l'inclusion, ainsi qu'à la satisfaction du soutien organisationnel tant personnel que collectif, suggérant que ce sentiment de compétence s'accompagne d'une perception plus positive du soutien institutionnel.
3. Le SEC à soutenir la réussite des élèves PDA présente un profil de corrélations particulier, étant positivement lié à l'influence perçue du contexte, mais négativement aux attitudes affectives, suggérant des dynamiques complexes dans la perception collective des capacités face aux défis de l'inclusion.
4. Les différentes dimensions des attitudes envers l'inclusion sont interreliées, confirmant la cohérence du construit, et sont généralement associées à la satisfaction du soutien organisationnel, particulièrement dans sa dimension collective, indiquant que des attitudes positives s'accompagnent d'une meilleure perception du soutien disponible.
5. La forte corrélation entre les dimensions personnelle et collective de la satisfaction du soutien organisationnel suggère que ces aspects, bien que distincts conceptuellement, sont étroitement liés dans l'expérience des professionnels.

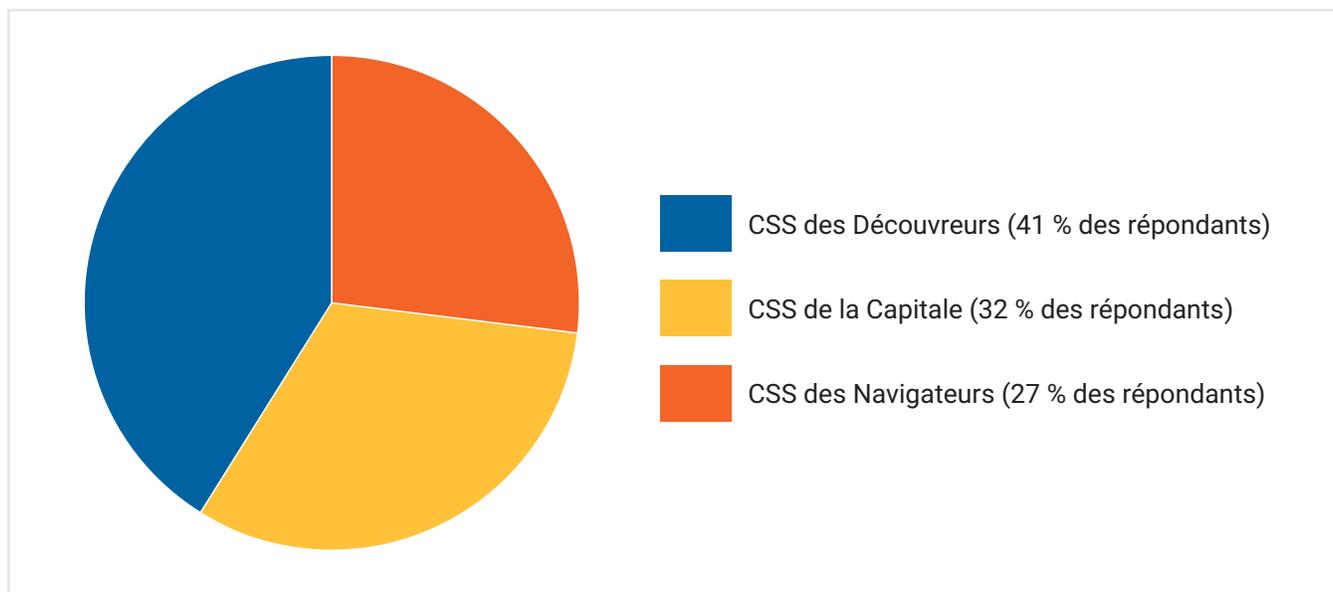
Ces corrélations mettent en évidence l'interconnexion entre les différentes dimensions étudiées, notamment l'influence réciproque entre le SEP, les attitudes envers l'inclusion et la satisfaction à l'égard du soutien organisationnel. La relation négative entre le SEC et les attitudes affectives envers l'inclusion est particulièrement intéressante, suggérant que plus le SEC est élevé, moins le personnel professionnel se sent à l'aise émotionnellement avec l'inclusion scolaire, possiblement en raison d'une plus grande conscience des défis qu'elle représente.

6. PORTRAIT DU PERSONNEL DE SOUTIEN

6.1 Portrait sociodémographique

L'étude a recueilli les réponses de 701 membres du personnel de soutien, majoritairement répartis entre trois centres de services scolaires. La figure 11 illustre leur distribution par CSS.

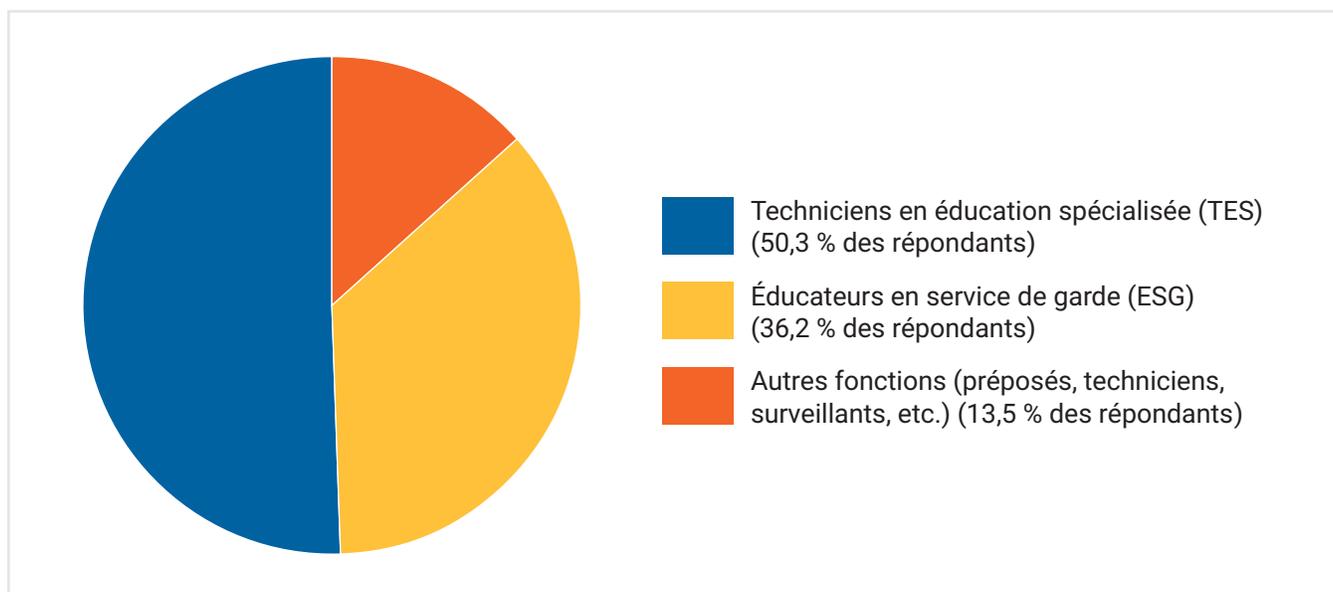
Figure 11
Répartition des répondants par Centre de service scolaire



FONCTIONS OCCUPÉES

Le personnel de soutien regroupe plusieurs intervenants qui remplissent des rôles complémentaires dans les établissements. Voici leur répartition selon la fonction occupée.

Figure 12
Répartition des répondants selon leur fonction



Pour faciliter les analyses comparatives, les chercheurs ont regroupé les répondants en deux grandes catégories :

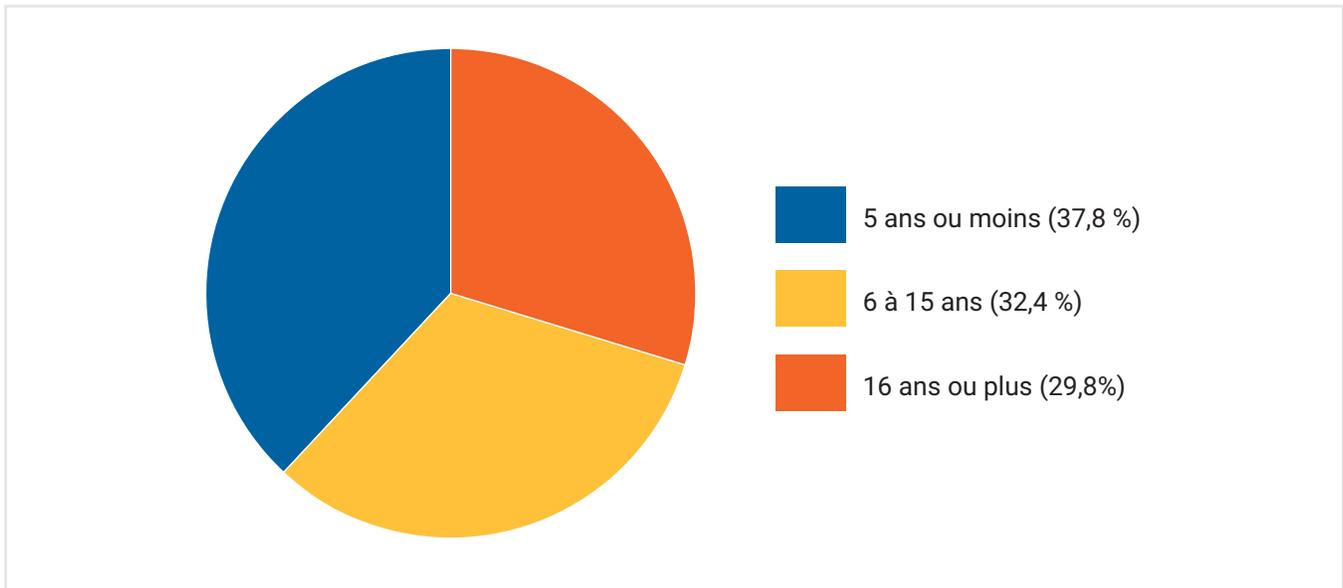
1. TES, TTS (techniciens en travail social), PEH (préposés aux élèves handicapés) et techniciens en loisirs - généralement plus impliqués dans l'intervention directe auprès des élèves en difficulté;
2. Surveillants d'élèves, personnel du service de garde et aides à la classe - qui ont des contacts plus réguliers avec l'ensemble des élèves.

Ce regroupement permet de mieux comprendre les différences dans les pratiques et les besoins selon le type de rôle exercé dans l'établissement.

PROFIL DES RÉPONDANTS

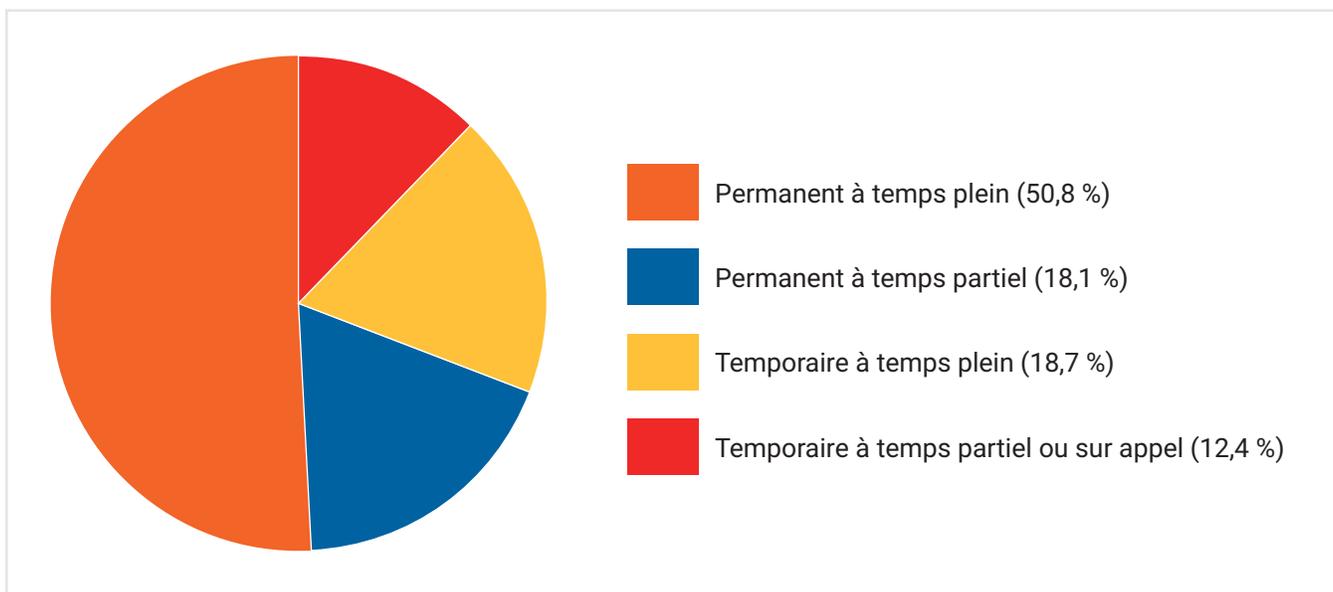
L'âge moyen des répondants est de 42,51 ans, avec une certaine variabilité (écart-type de 11,11 ans), ce qui indique une bonne diversité des âges parmi le personnel de soutien. Une forte majorité des répondants s'identifie comme femmes (86 %), contre seulement 13 % d'hommes. Cette répartition reflète la féminisation marquée des professions de soutien en milieu scolaire. La figure 13 illustre la répartition selon l'expérience professionnelle.

Figure 13
Répartition selon l'expérience professionnelle



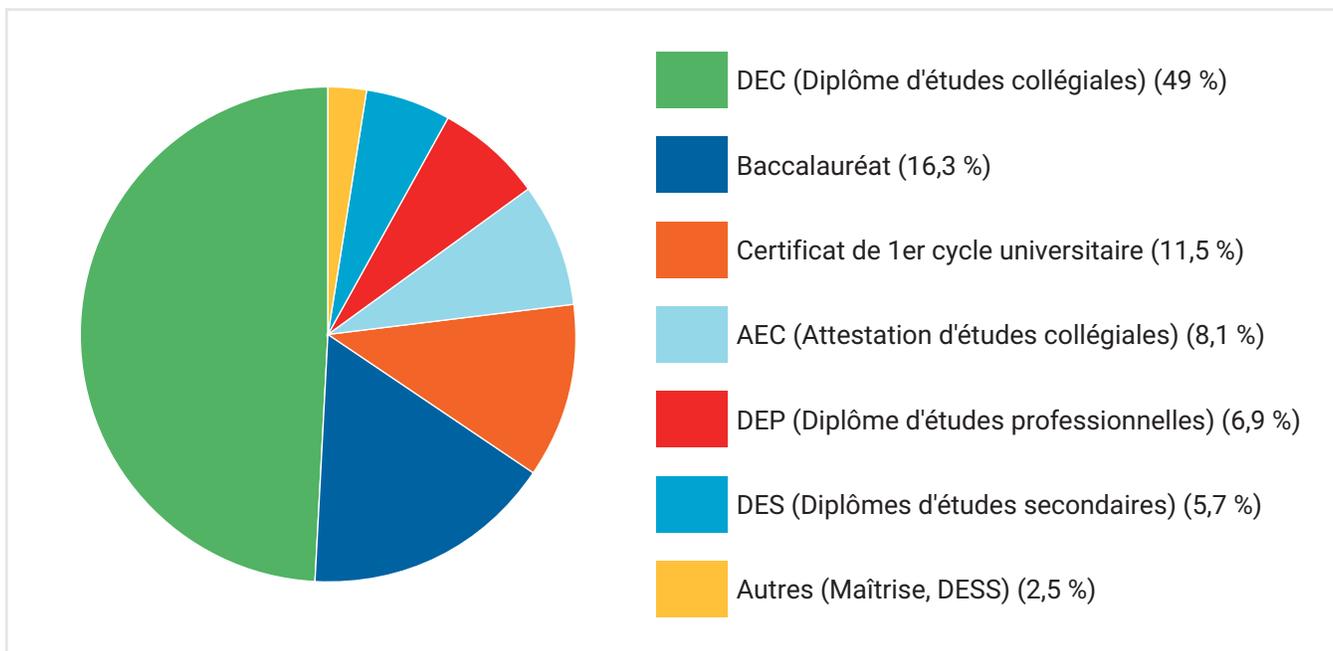
Cette distribution relativement équilibrée permet de recueillir les perspectives du personnel de soutien à différentes étapes de leur carrière. La figure 14 présente leur répartition selon leur statut d'emploi.

Figure 14
Répartition selon le statut d'emploi



La moitié des répondants bénéficie d'une stabilité d'emploi, tandis que l'autre moitié occupe des postes plus précaires, une réalité qui peut affecter leur engagement dans le développement professionnel. La figure 15 illustre maintenant la répartition des répondants selon leur niveau de diplôme.

Figure 15
Répartition des répondants selon le niveau de diplôme



Cette répartition montre que la majorité du personnel de soutien possède une formation collégiale, bien qu'une proportion significative détienne également une formation universitaire.

CLIENTÈLES DESSERVIES

Le personnel de soutien intervient auprès de diverses clientèles d'élèves.

- Primaire régulier: 37 %;
- Primaire et secondaire simultanément: 18 %;
- Secondaire régulier: 12 %;
- Primaire en adaptation scolaire: 6 %;
- Formation professionnelle (FP): 3 %;
- Secondaire en adaptation scolaire: 2 %;
- Formation générale des adultes (FGA): 2 %;
- Préscolaire: 1 %.

Cette diversité de contextes d'intervention témoigne de la polyvalence requise chez le personnel de soutien, qui doit adapter ses approches selon l'âge et les besoins spécifiques des élèves qu'il accompagne.

MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE DES ÉTABLISSEMENTS

L'indice du milieu socioéconomique (IMSE) des établissements où travaillent les répondants se répartit comme suit: 15 % de milieu favorisé (IMSE 1-3); 48 % de milieu moyen (IMSE 4-7) et 23 % de milieu défavorisé (IMSE 8-10). Notons que 14 % des répondants n'ont pas été en mesure d'identifier l'IMSE de leur établissement scolaire.

Cette information est importante, car le contexte socioéconomique peut influencer la nature et l'intensité des défis rencontrés par les élèves et, par conséquent, les pratiques d'intervention du personnel de soutien.

NIVEAU DE CONNAISSANCE ET PRÉPARATION POUR INTERVENIR AUPRÈS DES ÉLÈVES PDA

Le personnel de soutien a autoévalué son niveau de connaissance et de préparation pour intervenir auprès des élèves PDA. Le niveau moyen se situe entre « bon » et « très bon » (moyenne de 4,31 sur une échelle de 1 à 6), ce qui indique une perception généralement positive de leurs compétences. Cependant, des différences significatives ont été observées selon plusieurs facteurs:

- **L'expérience:** sans surprise, le personnel ayant plus d'années d'expérience rapporte un niveau de préparation plus élevé. Ceci suggère que l'expertise s'acquiert en partie « sur le terrain ».
- **Le diplôme:** les détenteurs de diplômes de niveau collégial ou universitaire se sentent mieux préparés que ceux ayant un niveau de scolarité moins élevé, ce qui souligne l'importance de la formation initiale.
- **La fonction:** les TES, TTS, PEH et techniciens en loisirs rapportent un niveau de préparation supérieur à celui des surveillants, du personnel de service de garde et des aides à la classe. Cette différence reflète probablement le fait que les premiers reçoivent une formation plus spécifique sur l'intervention auprès des élèves en difficulté.
- **Le statut d'emploi:** le personnel permanent à temps plein ou temporaire à temps plein se sent mieux préparé que celui à temps partiel ou sur appel, ce qui peut s'expliquer par une exposition plus continue aux situations d'intervention.

Ces résultats mettent en lumière l'importance de l'expérience et de la formation dans le développement de la confiance professionnelle, ainsi que les possibles disparités entre les différentes catégories de personnel de soutien.

6.2 Sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et collective (SEC)

6.2.1 SEP À INTERVENIR AUPRÈS DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES (PDC)

Dans l'ensemble, le personnel de soutien se sent plutôt compétent pour intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales, avec une moyenne de 4,51 sur 6. Les domaines où ils se sentent le plus compétents sont :

1. Utiliser des stratégies positives et proactives pour encourager les comportements attendus ($M = 4,82$);
2. Planifier et mettre en œuvre des systèmes de renforcement personnalisés pour encourager les élèves à modifier leurs comportements ($M = 4,56$);
3. Entraîner les élèves aux habiletés sociales et de gestion des émotions pour favoriser leur adaptation ($M = 4,54$).

À l'inverse, le domaine où ils se sentent le moins compétents est le partage de stratégies efficaces avec les familles des élèves ($M = 4,24$). Ce résultat suggère un besoin de formation sur la collaboration école-famille, particulièrement importante pour assurer la cohérence des interventions.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES DANS LE SEP ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON PLUSIEURS FACTEURS :

- **L'expérience** : le personnel avec plus d'années d'expérience rapporte un SEP plus élevé, ce qui confirme l'importance de l'expérience pratique dans le développement des compétences professionnelles.
- **Le diplôme** : les répondants ayant un niveau collégial ou universitaire déclarent un SEP plus élevé, soulignant l'importance de la formation initiale dans la préparation aux interventions.
- **La fonction** : les TES, TTS et PEH présentent un SEP plus élevé que les autres catégories de personnel, ce qui reflète leur formation plus spécifique et leur rôle plus direct dans l'intervention auprès des élèves en difficulté.
- **Le statut d'emploi** : le personnel permanent rapporte un SEP plus élevé que le personnel temporaire, possiblement en raison d'une plus grande exposition et expérience avec diverses situations d'intervention.
- **L'IMSE** : de façon intéressante, le personnel travaillant en milieu défavorisé rapporte un SEP plus élevé, suggérant que l'exposition à des défis plus nombreux ou complexes peut contribuer au développement des compétences d'intervention.
- **La clientèle** : le personnel au secondaire rapporte un SEP plus élevé que celui au préscolaire-primaire, ce qui pourrait refléter les différences dans les types de difficultés comportementales rencontrées à ces niveaux.

6.2.2 SEP À INTERVENIR DANS DIVERS CONTEXTES LIÉS À L'ADAPTATION SCOLAIRE

Le questionnaire a également exploré le SEP du personnel à intervenir dans différents contextes et auprès de clientèles variées. Les domaines où le personnel de soutien se sent le plus compétent sont :

1. Collaborer avec les autres membres de l'équipe éducative ($M = 5,01$);
2. Établir une bonne communication avec les parents ($M = 4,96$);
3. Collaborer avec les intervenants des partenaires externes ($M = 4,84$).

En revanche, les domaines où le personnel se sent le moins compétent sont :

1. Adapter les interventions pour les élèves allophones ($M = 3,47$);
2. Adapter les interventions pour les élèves issus de l'immigration ($M = 3,76$);
3. Adapter les interventions pour les élèves doués ($M = 3,88$).

Ces résultats mettent en lumière des domaines où des formations ciblées pourraient être bénéfiques pour renforcer les compétences du personnel de soutien.

6.2.3 SEC À SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES PDA

Le personnel de soutien présente un SEC à soutenir la réussite des élèves PDA plutôt positif ($M = 4,64/6$). Cette perception relativement favorable suggère que le personnel de soutien croit généralement en la capacité de son équipe-école à soutenir efficacement les élèves en difficulté. L'énoncé «Le personnel éducatif de notre école croit vraiment que chaque élève peut apprendre» a obtenu le score le plus élevé ($M = 4,98$). Cette croyance fondamentale dans le potentiel de tous les élèves est un pilier important pour une approche inclusive. À l'inverse, l'énoncé «Le personnel éducatif de notre école n'a pas les compétences requises pour gérer les problèmes de comportement des élèves» a obtenu le score le plus faible ($M = 4,39$, après inversion du score, puisqu'il s'agit d'un énoncé négatif). Bien que ce score reste positif, il suggère une certaine préoccupation quant aux compétences collectives pour gérer les comportements difficiles.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES DANS LE SEC SELON :

- **L'expérience :** de manière surprenante, le personnel moins expérimenté (5 ans et moins) rapporte un SEC plus élevé que leurs collègues plus expérimentés. Cela pourrait refléter un optimisme plus grand chez les nouveaux professionnels ou une meilleure perception des compétences collectives en raison d'une formation initiale plus récente.
- **Le diplôme :** le personnel moins diplômé rapporte également un SEC plus élevé, ce qui peut sembler contre-intuitif, mais pourrait s'expliquer par une tendance à évaluer plus positivement les compétences de l'équipe-école dans son ensemble.

Ces résultats rappellent l'importance de favoriser la collaboration et le partage d'expertise au sein des équipes-écoles pour renforcer le SEC.

6.3 Attitudes envers l'inclusion scolaire

6.3.1 ATTITUDES COGNITIVES

Les attitudes cognitives réfèrent aux croyances et aux perceptions concernant l'inclusion scolaire. Dans l'ensemble, les attitudes cognitives sont modérément positives chez le personnel de soutien ($M = 3,70/6$). L'énoncé qui a obtenu le score le plus élevé concerne la croyance que l'inclusion favorise la progression de tous les élèves ($M = 3,90$). Cette adhésion partielle au principe fondamental de l'inclusion suggère que le personnel de soutien reconnaît les bénéfices potentiels pour l'ensemble des élèves, mais avec certaines réserves. Le score modéré obtenu pour les attitudes cognitives indique qu'il existe encore des préoccupations concernant la faisabilité ou les avantages de l'inclusion complète pour tous les élèves PDA. Ces réserves pourraient être liées à des expériences difficiles ou à la perception d'un manque de ressources adéquates.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- **Le diplôme :** le personnel plus diplômé présente des attitudes cognitives plus positives, suggérant que la formation influence la perception des bénéfices de l'inclusion.
- **La fonction :** les TES, TTS et PEH montrent des attitudes plus positives, reflétant probablement leur formation plus spécifique sur les approches inclusives.

6.3.2 ATTITUDES AFFECTIVES

Les attitudes affectives concernent les émotions et les sentiments éprouvés face à l'inclusion des élèves en difficulté. Les attitudes affectives sont modérément positives chez le personnel de soutien ($M = 3,99/6$). L'énoncé avec le score le plus élevé concerne le fait de ne pas se sentir agacé lorsque des élèves n'arrivent pas à suivre le programme prévu. Ce résultat positif suggère une bonne tolérance et une compréhension des défis rencontrés par les élèves PDA. L'énoncé avec le score le plus faible concerne le sentiment d'impuissance face à des comportements incompris. Cette perception reflète un défi réel : la gestion des émotions professionnelles face à des situations complexes.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- **Le diplôme :** comme pour les attitudes cognitives, le personnel plus diplômé présente des attitudes affectives plus positives.
- **La fonction :** les TES, TTS et PEH montrent des attitudes affectives plus positives, probablement en raison de leur formation et de leur rôle.
- **La clientèle :** de façon intéressante, le personnel au secondaire présente des attitudes affectives plus positives que celui au préscolaire/primaire, suggérant peut-être des différences dans les dynamiques d'inclusion à ces niveaux.

6.3.3 ATTITUDES COMPORTEMENTALES

Les attitudes comportementales réfèrent à la disposition à agir de manière à favoriser l'inclusion. Ces attitudes sont nettement positives chez le personnel de soutien ($M = 5,19/6$). L'énoncé « Je suis ouvert à ajuster mes stratégies d'intervention envers les élèves PDA » obtient le score le plus élevé ($M = 5,26$). Cette forte volonté d'adaptation est encourageante et essentielle pour une approche inclusive efficace.

Le contraste entre les scores modérés des attitudes cognitives et affectives et les scores élevés des attitudes comportementales est intéressant. Il suggère que, même si le personnel de soutien peut avoir certaines réserves ou inquiétudes concernant l'inclusion (dimensions cognitive et affective), il reste fortement engagé à faire les ajustements nécessaires pour soutenir tous les élèves (dimension comportementale).

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- **La fonction :** les TES, TTS et PEH rapportent des attitudes comportementales plus positives, confirmant leur engagement plus marqué envers les pratiques inclusives.
- **L'IMSE :** le personnel en milieu défavorisé présente des attitudes comportementales plus positives, peut-être en raison d'une plus grande sensibilisation aux besoins diversifiés des élèves dans ces contextes.

6.4 Pratiques d'intervention

L'examen des pratiques d'intervention réellement utilisées par le personnel de soutien permet de comprendre comment les compétences et les attitudes se traduisent en actions concrètes auprès des élèves.

PRATIQUES LES PLUS UTILISÉES SUR UNE ÉCHELLE DE FRÉQUENCE À 7 POINTS

1. Enseigner de manière explicite les comportements attendus ($M = 5,71$; 62 % de souvent à très souvent);
2. Entraîner les élèves aux compétences socioémotionnelles ($M = 5,32$; 51 % de souvent à très souvent);
3. Recourir à l'utilisation d'un espace pour aider un élève à s'apaiser ($M = 5,13$; 47 % de souvent à très souvent);
4. Suivi individuel auprès de certains élèves ($M = 4,94$; 48 % de souvent à très souvent);
5. Observer les comportements des élèves en classe ($M = 4,94$; 48 % de souvent à très souvent).

Il est encourageant de constater que les pratiques les plus fréquemment utilisées sont des approches proactives et positives, qui visent à développer les compétences des élèves plutôt qu'à simplement réagir aux comportements problématiques.

PRATIQUES LES MOINS UTILISÉES

1. Recommander une scolarisation à domicile ($M = 1,38$; 97 % de rarement à jamais);
2. Recommander l'expulsion scolaire d'un élève ($M = 1,60$; 95 % de rarement à jamais);
3. Recommander la suspension scolaire externe ($M = 2,31$; 81 % de rarement à jamais).

La faible utilisation de ces mesures exclusives est positive, car la recherche montre que ces approches sont généralement inefficaces pour modifier les comportements à long terme et peuvent avoir des conséquences négatives sur le parcours scolaire des élèves.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES DANS L'UTILISATION DES PRATIQUES SELON :

- **Le diplôme :** le personnel plus diplômé rapporte faire plus de suivi individuel, ce qui peut refléter une meilleure compréhension de l'importance d'une approche personnalisée.
- **La fonction :** les TES, TTS et PEH rapportent une utilisation plus fréquente de pratiques proactives comme l'enseignement explicite des comportements et l'entraînement aux compétences socioémotionnelles, ce qui correspond à leur formation et à leur rôle.
- **L'expérience :** le personnel plus expérimenté rapporte faire plus de suivi individuel, suggérant que l'expérience aide à reconnaître la valeur d'une approche personnalisée.
- **L'IMSE :** le personnel en milieu défavorisé rapporte utiliser davantage les espaces d'apaisement, peut-être en réponse à des besoins plus grands de régulation émotionnelle chez les élèves.
- **La clientèle :** Le personnel au préscolaire/primaire rapporte plus d'enseignement explicite des comportements attendus que celui au secondaire, reflétant probablement les différences dans les approches pédagogiques selon l'âge des élèves.

Ces résultats offrent des pistes intéressantes pour adapter la formation continue aux besoins spécifiques de différents groupes de personnel de soutien.

6.5 Épuisement professionnel

Le niveau d'épuisement professionnel rapporté par le personnel de soutien est modéré à faible ($M = 2,28/4$). Ce résultat est relativement encourageant, suggérant que malgré les défis inhérents à leur travail, la majorité du personnel de soutien ne ressent pas un niveau alarmant d'épuisement. L'énoncé « Après le travail, je me sens généralement vidé(e) et exténué(e) » obtient le score le plus élevé ($M = 2,68$). Cette fatigue physique et mentale à la fin de la journée, bien que présente, ne semble pas atteindre des niveaux critiques pour la plupart des répondants. Les autres énoncés concernant le sentiment d'être émotionnellement vidé pendant le travail, l'attitude négative envers le travail et l'appréhension face aux tâches à accomplir obtiennent des scores encore plus faibles, ce qui est rassurant.

Aucune différence significative n'a été observée selon les variables sociodémographiques, ce qui suggère que l'épuisement professionnel touche (ou épargne) de manière relativement uniforme le personnel de soutien, indépendamment de leur fonction, expérience, ou contexte de travail. Il convient toutefois de noter que cette section du questionnaire a été complétée par un nombre plus restreint de participants (325 sur 701), ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population étudiée.

6.6 Développement professionnel continu (DPC)

Le développement professionnel continu (DPC) est essentiel pour maintenir et améliorer les compétences du personnel de soutien face à l'évolution constante des besoins des élèves et des pratiques éducatives.

DISPOSITIFS ACTUELLEMENT PRIVILÉGIÉS

Les dispositifs de DPC les plus populaires auprès du personnel de soutien sont :

1. Consultation de sites web spécialisés (62 % des répondants);
2. Consultation auprès d'un pair (56 %);
3. Lectures d'articles professionnels et scientifiques (47 %);
4. Conférence offerte dans le milieu scolaire (42 %);
5. Consultation auprès d'un professionnel (41 %).

Ces choix révèlent une préférence pour des activités accessibles, flexibles et souvent individuelles. Les dispositifs les moins utilisés, comme le programme de tutorat ou de mentorat (12 %), le congrès ou colloque (14 %), et les groupes d'analyse de pratiques (14 %), sont généralement plus structurés, collectifs et exigeants en termes de temps et d'engagement.

DISPOSITIFS SUSCITANT LE PLUS D'INTÉRÊT POUR LE FUTUR

Lorsqu'on interroge le personnel de soutien sur leur intérêt pour différentes activités de DPC dans le futur, les préférences sont légèrement différentes :

1. Conférence offerte dans le milieu scolaire ($M = 4,11$);
2. Atelier ponctuel de formation continue ($M = 3,92$);
3. Formation en ligne ouverte à tous (MOOC) ($M = 3,88$);
4. Consultation de sites web spécialisés ($M = 3,79$);
5. Consultation auprès d'un professionnel ($M = 3,73$).

Les dispositifs suscitant le moins d'intérêt sont l'observation et l'analyse des pratiques par un pair ($M = 2,91/5$), le programme de tutorat ou de mentorat ($M = 3,02/5$) et l'observation et l'analyse des pratiques par un professionnel ($M = 3,06/5$). Cette réticence face à l'observation des pratiques pourrait refléter une certaine appréhension à s'exposer au regard d'autrui, peut-être par crainte de jugement.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES DANS L'INTÉRÊT ONT ÉTÉ OBSERVÉES SELON :

- **Le genre :** les femmes manifestent plus d'intérêt pour les conférences, les ateliers et la consultation de sites web spécialisés que les hommes.
- **La fonction :** les TES, TTS et PEH montrent plus d'intérêt pour les sites web spécialisés, tandis que les surveillants, le personnel de service de garde et les aides à la classe préfèrent davantage l'observation et le mentorat.
- **L'expérience :** le personnel moins expérimenté exprime plus d'intérêt pour le mentorat, ce qui est cohérent avec leurs besoins de développement en début de carrière.

Ces résultats suggèrent l'importance d'offrir une variété de dispositifs de DPC pour répondre aux préférences et aux besoins de différents groupes de personnel.

6.7 Satisfaction du soutien organisationnel

La perception du soutien offert par l'organisation (établissement, centre de services scolaires) pour faciliter le développement professionnel est un facteur important qui peut influencer l'engagement du personnel dans sa formation continue.

SUR LE PLAN PERSONNEL

La satisfaction du soutien organisationnel sur le plan personnel est modérée ($M = 3,11$). Ce résultat suggère que le personnel de soutien perçoit un soutien présent, mais perfectible de la part de son organisation.

DOMAINES DE SATISFACTION :

- Les activités de DPC proposées répondent à mes attentes et besoins ($M = 3,33$).

DOMAINES DE MOINDRE SATISFACTION :

- Temps disponible pour s'investir dans le DPC ($M = 2,80$).

Ce résultat met en lumière un obstacle majeur au développement professionnel : le manque de temps. Dans un contexte où le personnel de soutien est souvent pleinement mobilisé dans l'intervention directe auprès des élèves, trouver du temps pour se former représente un défi considérable.

DES DIFFÉRENCES SIGNIFICATIVES ONT ÉTÉ OBSERVÉES :

- **La fonction :** le personnel de surveillance et de service de garde se déclare plus satisfait du soutien organisationnel que les TES, TTS et PEH. Cette différence pourrait s'expliquer par des attentes différentes en matière de DPC ou par des disparités dans le soutien offert selon la fonction.
- **La clientèle :** le personnel au préscolaire/primaire rapporte une satisfaction plus élevée que celui du secondaire. Cette différence pourrait refléter des variations dans les cultures organisationnelles ou dans les ressources allouées au DPC selon le niveau scolaire.

SUR LE PLAN COLLECTIF

La satisfaction du soutien organisationnel sur le plan collectif est légèrement plus positive ($M = 3,73/6$). Cette différence avec la satisfaction sur le plan personnel suggère que le personnel perçoit un meilleur soutien pour le développement de l'équipe dans son ensemble que pour son propre développement individuel.

DOMAINES DE SATISFACTION :

- Mes collègues sont ouverts à revoir leurs pratiques après avoir suivi des activités de DPC ($M = 3,83$).

DOMAINES DE MOINDRE SATISFACTION :

- Ma direction d'établissement m'offre une flexibilité pour choisir les activités de DPC qui correspondent le mieux à mes besoins et à mes intérêts ($M = 3,64$).

Bien que ce score reste modéré, il indique une marge d'amélioration possible dans la personnalisation des parcours de développement professionnel. Une différence significative a été observée selon la clientèle : le personnel en FP/FGA rapporte une satisfaction plus élevée que celui du secondaire. Cette différence pourrait s'expliquer par des cultures organisationnelles distinctes ou par des attentes différentes selon le contexte éducatif.

Ces résultats suggèrent plusieurs pistes d'amélioration pour mieux soutenir le développement professionnel du personnel de soutien, notamment en ce qui concerne l'allocation de temps dédié et la personnalisation des activités proposées.

6.8 Relations entre les variables

L'analyse des corrélations entre les différentes variables étudiées révèle des associations intéressantes qui permettent de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans le développement professionnel du personnel de soutien.

1. Le SEP à intervenir auprès des élèves PDC est faiblement associé au SEC, suggérant un lien ténu entre la confiance en ses propres capacités et celle dans les capacités de l'équipe. En revanche, ce SEP présente des liens plus substantiels avec les attitudes affectives et comportementales envers l'inclusion, indiquant que le sentiment de compétence personnelle s'accompagne de dispositions plus favorables à l'intégration des élèves.
2. Le SEC est corrélé aux trois dimensions des attitudes ainsi qu'à la satisfaction du soutien organisationnel, particulièrement dans sa dimension collective, suggérant que la confiance dans les capacités collectives est liée à des perceptions plus positives du soutien institutionnel et à des attitudes plus favorables envers l'inclusion.
3. Les différentes dimensions des attitudes sont interreliées, confirmant la cohérence du construit, avec des liens plus prononcés entre les attitudes cognitives et comportementales qu'entre les autres dimensions, suggérant que les croyances sur l'inclusion sont particulièrement associées à la disposition à agir.
4. Les attitudes comportementales présentent des corrélations modestes avec la satisfaction du soutien organisationnel, tant personnel que collectif, indiquant que la disposition à agir en faveur de l'inclusion est légèrement associée à la perception du soutien disponible.
5. La forte corrélation, bien qu'imparfaite, entre les dimensions personnelle et collective de la satisfaction du soutien organisationnel indique que ces aspects sont étroitement liés tout en restant conceptuellement distincts.

L'ensemble de ces corrélations, bien que généralement modestes, dessine un réseau complexe d'interactions entre les perceptions, les attitudes et les sentiments d'efficacité. Ces relations suggèrent que les interventions visant à améliorer l'une de ces dimensions pourraient avoir des effets positifs sur les autres. Par exemple, renforcer le SEP pourrait contribuer à améliorer les attitudes envers l'inclusion, et inversement.

7. PORTRAIT COMPARATIF DU PERSONNEL SCOLAIRE

Cette synthèse présente les principaux résultats d'une étude menée auprès de 2122 membres du personnel scolaire concernant leurs connaissances, attitudes et pratiques en lien avec les élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA). Les répondants se répartissent en quatre catégories : direction (9 %), professionnel (15 %), enseignant (43 %) et soutien (33 %). Notre analyse met particulièrement l'accent sur les similitudes et les différences entre ces groupes.

7.1 Niveau de connaissance et préparation

SIMILITUDES :

- L'ensemble du personnel scolaire rapporte un niveau de connaissance et de préparation à intervenir auprès des élèves PDA globalement positif ($M = 4,06$; $ÉT = 1,01$).
- La majorité des répondants, toutes catégories confondues, se situe dans les niveaux « moyen », « bon » ou « très bon ».

DIFFÉRENCES :

- Le personnel de direction se distingue par un niveau de connaissance et de préparation significativement inférieur à celui des autres catégories.
- Le personnel professionnel présente un niveau supérieur à celui du personnel enseignant.
- Le personnel de soutien déclare également un niveau supérieur à celui du personnel enseignant.

7.2 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

SIMILITUDES :

- Tous les groupes se sentent globalement compétents dans l'intervention auprès des élèves PDA ($M = 4,37$; $ÉT = 1,04$).
- Pour l'ensemble des catégories, l'utilisation de stratégies pour encourager les comportements attendus est le domaine où le SEP est le plus élevé.
- Le partage de stratégies efficaces avec les familles est unanimement identifié comme un point faible.

DIFFÉRENCES :

- Le personnel de soutien rapporte un SEP significativement plus élevé que le personnel professionnel dans l'intervention auprès des élèves PDA.
- Concernant les champs d'intervention spécifiques :
 - Le personnel de direction et professionnel se sent plus compétent pour collaborer avec l'équipe éducative.
 - Le personnel de direction se sent plus compétent pour établir une communication avec les parents.
 - Le personnel professionnel se sent plus compétent pour intervenir auprès des élèves présentant des problématiques complexes (traumas, dépendance, symptômes de dépression).
 - Le personnel enseignant se sent moins compétent pour adapter ses interventions aux élèves présentant une déficience intellectuelle.

7.3 Sentiment d'efficacité collective (SEC)

SIMILITUDES :

- Tous les groupes manifestent une croyance partagée que chaque élève peut apprendre.
- L'ensemble du personnel rapporte un fort sentiment d'appartenance envers leur établissement.
- Tous les groupes se positionnent positivement concernant le SEC à soutenir la réussite des élèves PDA ($M = 4,55$; $ÉT = 0,78$).

DIFFÉRENCES :

- Le personnel de direction et le personnel professionnel rapportent un SEC significativement moins élevé que le personnel enseignant et de soutien.
- Cette différence marquée suggère une perception distincte entre les personnels de gestion/consultation et ceux d'intervention directe concernant la capacité collective à soutenir les élèves PDA.

7.4 Attitudes envers l'inclusion scolaire

7.4.1 ATTITUDES COGNITIVES

SIMILITUDES :

- Tous les groupes présentent des attitudes cognitives modérées envers l'inclusion ($M = 3,56$; $ÉT = 1,08$).
- L'ensemble du personnel partage des questionnements sur le lieu de scolarisation le plus approprié pour les élèves PDA.

DIFFÉRENCES :

- Le personnel de direction et professionnel affiche des attitudes cognitives significativement plus positives que le personnel enseignant et de soutien.
- Le personnel de soutien présente des attitudes plus positives que le personnel enseignant.
- Le personnel enseignant est le groupe démontrant les attitudes cognitives les moins favorables à l'inclusion.

7.4.2 ATTITUDES AFFECTIVES

SIMILITUDES :

- Tous les groupes rapportent un sentiment d'impuissance face à l'incompréhension des comportements des élèves.
- L'ensemble du personnel présente des attitudes affectives modérées ($M = 3,74$; $ÉT = 1,09$).

DIFFÉRENCES :

- Le personnel enseignant présente des attitudes affectives significativement moins positives que toutes les autres catégories (direction, professionnel et soutien).
- Cette différence marquée suggère un vécu émotionnel distinct pour les enseignants face aux défis de l'inclusion.

7.4.3 ATTITUDES COMPORTEMENTALES

SIMILITUDES :

- Tous les groupes démontrent une ouverture à encourager la participation des élèves PDA aux activités sociales.
- L'ensemble du personnel est favorable à ajuster les stratégies d'intervention et l'environnement.

DIFFÉRENCES :

- Le personnel de soutien rapporte les attitudes comportementales les plus positives, suivi du personnel professionnel.

- Le personnel de direction présente des attitudes plus positives que le personnel enseignant, mais moins positives que le personnel de soutien.
- Le personnel enseignant démontre les attitudes comportementales les moins favorables à l'inclusion parmi toutes les catégories.

7.5 Pratiques d'intervention

SIMILITUDES :

- Tous les groupes privilégient l'enseignement explicite des comportements attendus comme moyen d'intervention principal.
- L'ensemble du personnel utilise rarement les mesures exclusives (scolarisation à domicile, expulsion, suspension).

DIFFÉRENCES :

- Le personnel enseignant enseigne plus fréquemment les comportements attendus que le personnel professionnel et de soutien.
- Le personnel professionnel et de soutien effectue plus souvent un suivi individuel que le personnel de direction.
- Le personnel de soutien observe plus fréquemment les comportements des élèves que le personnel professionnel.
- Le personnel de soutien entraîne plus souvent les élèves aux compétences socioémotionnelles que les autres catégories.
- Le personnel professionnel recommande plus souvent la référence d'un élève à un service de scolarisation en adaptation scolaire.
- Le personnel de direction recourt plus fréquemment aux mesures disciplinaires (suspension, scolarisation à domicile) que les autres catégories.

7.6 Épuisement professionnel

SIMILITUDES :

- Tous les groupes rapportent se sentir « vidés et exténués après le travail » comme principal symptôme d'épuisement.
- L'ensemble du personnel présente un niveau modéré d'épuisement professionnel ($M = 2,41$; $ÉT = 0,83$).

DIFFÉRENCES :

- Le personnel enseignant rapporte significativement plus d'épuisement professionnel que le personnel de soutien.
- Cette différence révèle une vulnérabilité particulière des enseignants face à l'épuisement professionnel.

7.7 Développement professionnel continu (DPC)

PARTICIPATION ACTUELLE

SIMILITUDES :

- Tous les groupes privilégient la consultation de sites web spécialisés (72 %), la consultation auprès d'un pair (67 %) et les lectures professionnelles (64 %).
- L'ensemble du personnel utilise peu l'observation et l'analyse des pratiques par un professionnel (15 %).

DIFFÉRENCES :

- Les données ne précisent pas les différences de participation actuelle entre les catégories de personnel.

INTÉRÊT FUTUR

SIMILITUDES:

- Tous les groupes manifestent un intérêt élevé pour les conférences offertes dans le milieu scolaire et les ateliers ponctuels de formation.
- L'ensemble du personnel montre peu d'intérêt pour l'observation et l'analyse des pratiques par un pair.

DIFFÉRENCES:

- Le personnel de direction et professionnel montre plus d'intérêt pour la consultation auprès d'un pair que le personnel enseignant et de soutien.
- Le personnel professionnel démontre plus d'intérêt pour la consultation de sites web spécialisés que les autres catégories.
- Le personnel de direction manifeste plus d'intérêt pour l'observation de ses pratiques que les autres catégories.
- Le personnel de soutien exprime plus d'intérêt pour la formation créditée que les autres catégories.
- Le personnel professionnel montre plus d'intérêt pour les formations à distance que le personnel enseignant et de direction.

7.8 Satisfaction du soutien organisationnel en matière de DPC

SUR LE PLAN PERSONNEL

SIMILITUDES:

- Tous les groupes rapportent une satisfaction modérée du soutien organisationnel ($M = 3,20$; $ÉT = 0,92$).
- L'ensemble du personnel identifie le manque de temps comme principal obstacle à l'engagement dans une démarche de DPC.

DIFFÉRENCES:

- Le personnel de direction rapporte une satisfaction significativement plus élevée que toutes les autres catégories.
- Le personnel professionnel montre une satisfaction plus élevée que le personnel enseignant et de soutien.
- Le personnel enseignant et de soutien présentent les niveaux de satisfaction les plus faibles et très similaires entre eux.

SUR LE PLAN COLLECTIF

SIMILITUDES:

- Tous les groupes apprécient l'appui de la direction d'établissement à la démarche de DPC.
- L'ensemble du personnel souligne la flexibilité pour choisir les activités de DPC.
- Tous les groupes identifient le manque de reconnaissance de l'engagement comme point faible.

DIFFÉRENCES:

- Le personnel professionnel rapporte la satisfaction la plus élevée.
- Le personnel de direction présente une satisfaction plus élevée que le personnel enseignant, mais moins élevée que le personnel professionnel.
- Le personnel enseignant montre une satisfaction plus élevée que le personnel de soutien.
- Le personnel de soutien rapporte la satisfaction la plus faible parmi toutes les catégories.

7.9 Relations entre les variables

SIMILITUDES :

- Pour tous les groupes, les attitudes cognitives positives sont associées à des attitudes affectives et comportementales positives.
- L'ensemble du personnel montre une forte corrélation entre la satisfaction du soutien organisationnel sur le plan personnel et celle sur le plan collectif.

DIFFÉRENCES :

- Les données ne précisent pas les différences dans les corrélations entre variables selon les catégories de personnel.

Cette synthèse met en évidence des similitudes et des différences marquées entre les catégories de personnel scolaire concernant l'intervention auprès des élèves PDA :

PRINCIPALES SIMILITUDES

- Un niveau globalement positif de connaissance et de préparation.
- Une préférence partagée pour les méthodes d'intervention proactives et inclusives.
- Des défis communs concernant l'intervention auprès d'élèves présentant des problématiques complexes.
- Un intérêt partagé pour certaines formes de développement professionnel continu.

PRINCIPALES DIFFÉRENCES

- Le personnel enseignant présente systématiquement des attitudes moins favorables à l'inclusion et rapporte plus d'épuisement professionnel.
- Le personnel professionnel se distingue par un SEP plus élevé face aux problématiques complexes.
- Le personnel de direction rapporte une plus grande satisfaction du soutien organisationnel.
- Le personnel de soutien démontre les attitudes comportementales les plus positives envers l'inclusion.

Ces résultats suggèrent la nécessité d'une approche différenciée du développement professionnel selon les catégories de personnel. Ils mettent également en lumière l'importance de créer des espaces de collaboration interprofessionnelle pour tirer parti des forces complémentaires de chaque groupe et favoriser le partage d'expertise.

8. DISCUSSION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS

Cette section propose une analyse des résultats en les situant dans le contexte plus large de la recherche sur l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation (PDA) et le développement professionnel du personnel scolaire.

8.1 Sentiments d'efficacité personnelle et collective

8.1.1 FACTEURS INFLUENÇANT LE SEP

Les recherches antérieures ont établi que le SEP du personnel scolaire est influencé par plusieurs facteurs, notamment l'expérience professionnelle, la formation et le contexte d'intervention (Bandura, 1997). Nos résultats confirment ces tendances et apportent des nuances importantes.

La relation observée entre l'expérience professionnelle et le SEP corrobore les travaux de Guiney et al. (2014), qui démontrent que le SEP des professionnels, notamment des psychologues scolaires, augmente avec les années d'expérience. Cependant, nos résultats mettent en lumière une particularité chez les directions d'établissement : contrairement aux autres catégories de personnel, les directions moins expérimentées se sentent plus compétentes pour intervenir auprès des élèves PDA que leurs homologues plus expérimentées. Ce phénomène pourrait s'expliquer par l'évolution récente des formations initiales en administration scolaire, qui accordent désormais une place plus importante à l'inclusion et à l'intervention auprès des élèves à besoins particuliers (Sturges, 2023).

L'influence du contexte d'intervention sur le SEP, particulièrement marquée chez le personnel enseignant, rejoint les travaux de Kuronja et al. (2019), qui démontrent que les enseignants en classe spéciale présentent un SEP plus élevé que ceux en classe ordinaire. Kuronja et al. (2019) attribuent cette différence au temps passé avec les élèves PDA et au nombre réduit d'élèves dans ces classes. De façon similaire, Vla et al. (2021) soutiennent que le temps passé avec l'élève PDA et le développement d'un lien de confiance contribuent significativement au SEP des enseignants.

Pour le personnel professionnel, le type de fonction apparaît comme un facteur déterminant du SEP, une tendance qui rejoint les observations de Yi et Erickson (2024) concernant les orthophonistes, dont le SEP varie considérablement selon les domaines d'intervention. De même, Merlin-Knoblich et al. (2024) ont identifié des variations importantes dans le SEP des conseillers d'orientation selon les tâches professionnelles, avec un SEP plus faible en gestion scolaire et en collaboration, des domaines souvent périphériques à leur formation initiale.

8.1.2 LE SEC ET LA COLLABORATION

Concernant le SEC, la différence observée entre le personnel de gestion/consultation (direction et professionnel) et celui d'intervention directe (enseignant et soutien) soulève des questions importantes sur la perception des capacités collectives. L'étude de Gubbels et al. (2025) offre un éclairage pertinent en démontrant que le climat de collaboration au sein de l'école influence significativement le SEC. Dans les écoles où la collaboration est valorisée, le personnel tend à développer une vision plus cohérente des capacités collectives.

Le SEC plus faible observé chez le personnel de direction pourrait refléter ce que Letendre et al. (2016) qualifient de « vision systémique des défis », c'est-à-dire une conscience plus aiguë des limites organisationnelles et des ressources disponibles. Cette perspective rejoint également les travaux de Vlachou et Tsiirantonaki (2023) qui soulignent que les directions d'établissement sont souvent confrontées à une tension entre les idéaux inclusifs et les contraintes pratiques, ce qui peut influencer leur perception des capacités collectives.

8.2 Attitudes envers l'inclusion scolaire

8.2.1 LE DÉCALAGE ENTRE CROYANCES, ÉMOTIONS ET DISPOSITIONS À AGIR

Le contraste observé entre des attitudes cognitives et affectives modérées et des attitudes comportementales nettement plus favorables représente un phénomène intéressant qui trouve écho dans la littérature. Selon Mahat (2008), ce décalage reflète la tension entre les idéaux professionnels (qui favorisent l'action inclusive) et les réserves personnelles (qui peuvent être nourries par des expériences difficiles ou des préoccupations pragmatiques).

La position particulièrement favorable du personnel de direction sur le plan cognitif rejoint les observations de Cohen (2015), qui souligne que les attitudes des directions d'établissement sont fortement influencées par leur rôle institutionnel de promoteurs des politiques éducatives inclusives. Cependant, nos résultats révèlent qu'environ 20 % des directions sont défavorables à l'inclusion scolaire des élèves PDA, ce qui corrobore les travaux de Dorji et al. (2024) et Opoku (2024) sur l'hétérogénéité des attitudes des directions face à l'inclusion, malgré leur position officielle.

Les attitudes moins favorables du personnel enseignant, particulièrement sur le plan affectif, confirment les observations de Poulou (2005) concernant le sentiment d'impuissance ressenti par les enseignants face aux comportements difficiles. Selon Poulou, ce sentiment est particulièrement marqué lorsque les enseignants perçoivent les difficultés comportementales comme sévères et persistantes, ce qui pourrait expliquer pourquoi le personnel enseignant du régulier présente des attitudes moins favorables que celui de l'adaptation scolaire, qui bénéficie d'une formation plus spécifique.

8.2.2 L'INFLUENCE DE LA FORMATION SUR LES ATTITUDES

L'influence positive de la formation spécialisée sur les attitudes envers l'inclusion, observée chez les directions diplômées en gestion scolaire et le personnel formé en adaptation, rejoint les conclusions de Klopfer et al. (2019). Ces chercheurs ont démontré que les enseignants participant à des formations sur la gestion de classe développent des attitudes plus positives envers les élèves PDA et entretiennent moins de croyances négatives à leur égard. Ce phénomène pourrait s'expliquer par une meilleure compréhension des mécanismes sous-jacents aux comportements difficiles et une plus grande confiance dans les stratégies d'intervention disponibles.

Paradoxalement, notre étude révèle que le personnel moins expérimenté présente souvent des attitudes plus positives que leurs collègues plus expérimentés, ce qui semble contredire l'hypothèse selon laquelle l'expérience favoriserait des attitudes plus inclusives. Ce phénomène, également observé par Zweers et al. (2019), pourrait s'expliquer par une évolution récente des formations initiales vers une plus grande sensibilisation aux pratiques inclusives, ou par un phénomène d'usure professionnelle chez le personnel plus expérimenté, confronté depuis plus longtemps aux défis pratiques de l'inclusion.

8.3 Pratiques d'intervention

8.3.1 L'ÉCART ENTRE LES CONNAISSANCES THÉORIQUES ET LA MISE EN ŒUVRE

La préférence marquée pour les approches proactives et positives à travers les catégories de personnel est encourageante et reflète une évolution des pratiques éducatives vers des modèles plus soutenant. Cependant, comme le soulignent Brock et Carter (2013) et Layden et al. (2018), l'utilisation efficace de ces stratégies nécessite une formation et un accompagnement adéquats. Le manque de formation spécifique peut limiter l'efficacité des interventions, même lorsque le personnel adhère théoriquement aux approches recommandées.

Cette analyse rejoint les observations de Massé et al. (2016), qui constatent que les enseignants connaissent souvent les stratégies à privilégier auprès des élèves PDA, mais ont besoin d'aide pour faire des liens entre leurs connaissances théoriques et les cas concrets rencontrés. Ces chercheurs soulignent l'importance d'un accompa-

gnement personnalisé qui permet au personnel de choisir les interventions les plus adaptées à leur contexte et de les mettre en œuvre efficacement.

8.3.2 LES FACTEURS INFLUENÇANT LE CHOIX DES PRATIQUES

Les différences observées dans les pratiques selon le genre, la fonction, le niveau scolaire et le milieu socioéconomique trouvent des échos dans la littérature. Concernant les différences liées au genre, nos résultats rejoignent ceux d'Eagly (2007) et de Kairys (2017), qui observent des styles de leadership et d'intervention différenciés entre hommes et femmes dans les milieux éducatifs, les femmes adoptant généralement des approches plus relationnelles et moins punitives.

Les variations selon le niveau scolaire, avec une approche plus disciplinaire au secondaire qu'au primaire, corroborent les observations de Almog et Shechtman (2007), qui constatent que les enseignants du secondaire privilégient davantage les stratégies réactives, qualifiées de « stratégies pour éteindre des feux ». Cette tendance pourrait s'expliquer par l'organisation même des établissements secondaires, où le personnel enseignant dispose de moins de temps avec chaque groupe d'élèves et où la culture institutionnelle favorise traditionnellement une approche plus disciplinaire.

L'influence du SEP sur les pratiques d'intervention, avec un SEP élevé associé à des pratiques plus positives, confirme les observations de Floress et al. (2024). Ces chercheurs démontrent que plus les enseignants se sentent compétents pour gérer les comportements difficiles, moins ils recourent à des stratégies punitives comme la réprimande. Cette relation souligne l'importance de renforcer le SEP comme levier pour promouvoir des pratiques plus efficaces.

8.4 Épuisement professionnel

8.4.1 LE STRESS COMME RÉACTION AUX COMPORTEMENTS DIFFICILES

Le niveau modéré d'épuisement professionnel observé, particulièrement chez le personnel enseignant, rejoint les constats de Radley et al. (2024) sur l'influence des comportements problématiques des élèves sur le stress des enseignants. Selon ces chercheurs, l'exposition constante à des comportements difficiles peut créer un cercle vicieux où le stress diminue l'efficacité des interventions, ce qui engendre davantage de comportements problématiques et, par conséquent, plus de stress.

La recherche de Young et al. (2021) sur les psychologues scolaires offre un éclairage complémentaire en identifiant le stress comme l'une des principales raisons d'abandon de la profession. Ces chercheurs soulignent que la satisfaction au travail est fortement liée à la possibilité d'observer des effets positifs de leurs interventions auprès des élèves, un facteur qui peut être compromis lors de l'intervention auprès d'élèves présentant des difficultés persistantes.

8.4.2 LE SEP COMME FACTEUR DE PROTECTION

Le rôle protecteur du SEP contre l'épuisement professionnel, suggéré par nos résultats, est bien documenté dans la littérature. Les travaux de Radley et al. (2024) démontrent que plus les enseignants se sentent compétents pour intervenir auprès des élèves difficiles et les engager dans leurs apprentissages, moins ils rapportent vivre du stress ou de l'épuisement professionnel. Cette relation souligne l'importance du développement du SEP comme stratégie de prévention de l'épuisement.

L'étude de McCullough et al. (2022) sur l'impact des programmes de développement des compétences en gestion de classe sur l'épuisement professionnel des enseignants renforce cette perspective. Ces chercheurs ont observé que les enseignants participant à de tels programmes rapportent non seulement un SEP plus élevé, mais aussi moins de symptômes d'épuisement, suggérant une voie prometteuse pour le développement professionnel.

8.4.3 LE RÔLE DU LEADERSHIP DANS LA PRÉVENTION DE L'ÉPUISEMENT

Le rôle des directions d'établissement dans la prévention de l'épuisement professionnel, évoqué par Susar et al. (2023), mérite une attention particulière. Ces chercheurs ont démontré que le style de leadership des directions influence significativement le niveau de stress et d'épuisement du personnel enseignant. Un leadership soutenant, qui reconnaît les défis associés à l'intervention auprès des élèves PDA et offre des ressources adéquates, représente un facteur de protection important.

Cette perspective est complétée par les travaux de Karaevli (2024) et Igu et al. (2023) qui soulignent l'importance de la prévention de l'épuisement professionnel chez les directions elles-mêmes. Ces chercheurs ont démontré que l'épuisement des directions peut affecter négativement leur capacité à soutenir leur personnel, créant ainsi un effet domino dans toute l'école.

8.5 Développement professionnel continu

8.5.1 L'ÉCART ENTRE LES PRATIQUES ACTUELLES ET LES MODÈLES EFFICACES

La préférence du personnel scolaire pour des activités de DPC ponctuelles, individuelles et de courte durée contraste avec les modèles de formation continue jugés les plus efficaces selon la recherche. Comme le soulignent Devenish et al. (2023), Rispoli et al. (2011) et Reddy et al. (2021), les activités de DPC efficaces devraient durer plusieurs heures et inclure de la modélisation de pratiques, des rétroactions sur la performance, des activités interactives d'échange et des opportunités d'application.

Cet écart entre les préférences du personnel et les modèles recommandés soulève des questions importantes sur les conditions qui favoriseraient l'adoption de dispositifs plus efficaces. Selon Duchaine et Gaudreau (2023), plusieurs conditions essentielles doivent être réunies pour une activité de DPC efficace : une durée suffisante, un contenu adapté aux besoins du personnel, un équilibre entre théorie et pratique, une animation de qualité et un environnement d'apprentissage positif. Nos résultats suggèrent que certaines de ces conditions, notamment la durée et l'équilibre théorie-pratique, sont rarement satisfaites dans les activités privilégiées par le personnel scolaire.

8.5.2 LES PRÉFÉRENCES DIFFÉRENCIÉES SELON LE PROFIL PROFESSIONNEL

Les variations dans les préférences en matière de DPC selon l'expérience, le statut d'emploi et la fonction révèlent l'importance d'une approche différenciée du développement professionnel. Cette observation rejoint les travaux de Duncan et al. (2011) et Klein et Schwanenberg (2022) sur les besoins de développement professionnel des directions à différentes étapes de leur carrière. Ces chercheurs ont démontré que les directions débutantes privilégient les activités de mentorat et d'accompagnement, tandis que les plus expérimentées recherchent davantage des opportunités de réflexion approfondie et d'échange avec des pairs.

De même, l'intérêt plus marqué du personnel moins expérimenté pour le mentorat et l'observation des pratiques reflète les constats de Walker et Smith (2015), qui soulignent l'efficacité particulière de ces modalités pour le personnel débutant. Ces chercheurs expliquent que l'observation de modèles compétents et la rétroaction constructive sont particulièrement bénéfiques pour le développement des compétences en début de carrière.

8.5.3 LES OBSTACLES AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le manque de temps et de ressources, identifié comme principal obstacle au DPC, est largement documenté dans la littérature. Les travaux de Kaye et al. (2022) et Lazenby et al. (2022) confirment que ces contraintes représentent un défi majeur pour l'engagement dans des activités de développement professionnel, particulièrement celles qui nécessitent un investissement substantiel.

Gümüş et Bellibaş (2020) ont démontré que le soutien organisationnel joue un rôle crucial dans la participation aux activités de DPC et leur impact sur les pratiques. Ces chercheurs soulignent l'importance d'une culture organisa-

tionnelle qui valorise le développement professionnel et offre les conditions nécessaires à sa réalisation, notamment du temps dédié, des ressources adéquates et une reconnaissance de l'engagement.

De façon complémentaire, Young et al. (2021) mettent en lumière l'importance de la reconnaissance des compétences du personnel par la direction et les collègues comme facteur de satisfaction professionnelle. Cette reconnaissance pourrait constituer un levier important pour favoriser l'engagement dans une démarche de développement professionnel, particulièrement lorsque celle-ci demande un investissement significatif.

8.6 Implications pour la recherche et la pratique

8.6.1 REPENSER LES DISPOSITIFS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

À la lumière des résultats et de leur mise en perspective avec la littérature, il apparaît essentiel de repenser les dispositifs de développement professionnel pour mieux répondre aux besoins du personnel scolaire tout en respectant les conditions d'efficacité établies par la recherche.

Les critères proposés par Merlin-Knoblich et al. (2024) pour évaluer la qualité des dispositifs de DPC offrent un cadre pertinent : structuration sur une période prolongée, multiples occasions d'apprentissage et de pratique, contenu directement lié au travail, apprentissage actif et collaboratif, et encadrement personnalisé. Les dispositifs qui respectent ces critères, tout en tenant compte des préférences et des contraintes du personnel, seraient plus susceptibles d'engendrer des changements durables dans les pratiques.

Dans cette perspective, l'approche d'accompagnement proposée par Massé et al. (2016) mérite une attention particulière. Ces chercheurs recommandent des activités de DPC volontaires, de durée et de fréquence réalistes, privilégiant la modalité de groupe pour favoriser les échanges, et centrées sur la résolution de problèmes concrets rencontrés en classe. Ils soulignent également l'importance d'un accompagnateur crédible aux yeux du personnel et de l'autonomie dans le choix des interventions à mettre en place.

8.6.2 RENFORCER LE SEP COMME LEVIER DE CHANGEMENT

Les relations observées entre le SEP, les attitudes envers l'inclusion et les pratiques d'intervention suggèrent que le renforcement du SEP pourrait constituer un levier puissant pour favoriser des attitudes plus positives et des pratiques plus efficaces.

Selon Conroy et al. (2019), les activités de DPC qui visent explicitement le développement du SEP, notamment en offrant des expériences de réussite et des modèles positifs, sont particulièrement efficaces pour améliorer les pratiques d'intervention auprès des élèves PDA. De même, Gaudreau et al. (2012) soulignent l'importance des modalités d'animation et d'accompagnement dans le développement des croyances d'efficacité, recommandant des activités de formation variées et un soutien personnalisé.

Pour le personnel de direction, dont le SEP influence significativement le leadership inclusif selon Sturges (2023), des dispositifs spécifiques pourraient être développés pour renforcer leur confiance à intervenir auprès des élèves PDA et à soutenir leur personnel dans cette démarche. Ces dispositifs pourraient inclure des études de cas, des simulations de situations complexes et des opportunités d'échange avec des pairs confrontés à des défis similaires.

8.6.3 PROMOUVOIR LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

La diversité des profils de compétences observée à travers les catégories de personnel souligne l'importance de la collaboration interprofessionnelle pour répondre efficacement aux besoins des élèves PDA. Chaque catégorie présente des forces spécifiques qui pourraient être mises à profit dans une approche collaborative : le leadership et la vision systémique des directions, l'expertise en intervention comportementale des psychoéducateurs et psychologues, les compétences pédagogiques des enseignants, et l'engagement quotidien du personnel de soutien auprès des élèves.

Cette perspective rejoint les travaux de Gubbels et al. (2025) sur l'influence du climat de collaboration sur le SEP et les attitudes envers l'inclusion. Ces chercheurs ont démontré que dans les écoles où la collaboration est valorisée et soutenue, le personnel développe une plus grande confiance collective et des attitudes plus positives envers les élèves à besoins particuliers.

Des dispositifs de DPC qui favorisent cette collaboration, comme les communautés d'apprentissage professionnelles ou les groupes de codéveloppement interprofessionnels, pourraient constituer une avenue prometteuse pour renforcer à la fois les compétences individuelles et la capacité collective à répondre aux besoins des élèves PDA.

8.7 Pistes pour la recherche future

Pour approfondir la compréhension des facteurs qui influencent le développement professionnel du personnel scolaire en matière d'intervention auprès des élèves PDA, plusieurs avenues de recherche mériteraient d'être explorées :

1. Des études longitudinales permettraient d'examiner l'évolution du SEP, des attitudes et des pratiques au fil du temps et à la suite d'interventions ciblées, offrant ainsi une meilleure compréhension des processus de changement professionnel.
2. Des recherches-actions participatives, impliquant activement le personnel scolaire dans la conception et l'évaluation de dispositifs de DPC, pourraient favoriser le développement de modèles plus adaptés aux réalités et aux contraintes du milieu scolaire.
3. Des études comparatives de différentes modalités de DPC, notamment celles qui intègrent des approches hybrides combinant activités en présence et à distance, permettraient d'identifier les configurations les plus efficaces pour différents profils de personnel.
4. Des recherches sur les conditions organisationnelles qui favorisent l'engagement dans une démarche de développement professionnel, notamment le rôle du leadership des directions et les politiques institutionnelles, pourraient éclairer les stratégies à privilégier au niveau des centres de services scolaires.

En conclusion, cette étude offre un portrait nuancé des besoins en matière de développement professionnel du personnel scolaire québécois concernant l'intervention auprès des élèves PDA. Elle souligne l'importance d'une approche différenciée qui tient compte à la fois des spécificités de chaque catégorie de personnel et des facteurs communs qui influencent le développement des compétences professionnelles. Le renforcement du SEP, la promotion d'attitudes positives envers l'inclusion et le développement de dispositifs de DPC efficaces et accessibles apparaissent comme des leviers essentiels pour améliorer la qualité des interventions auprès des élèves PDA et favoriser leur réussite éducative.

Références

- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Des arguments pour modifier certaines pratiques discutables utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 22(1), 40-44. https://www.cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_22_1.pdf
- Bissonnette, M. (2017). *La perception de psychoéducatrices et psychoéducateurs concernant leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration dans des écoles secondaires publiques de la région de Montréal* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/10101/1/D3305.pdf>
- Brock, M. E. et Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 211-221. <https://doi.org/10.1177/154079691303800401>
- Cohen, E. (2015). Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Ladwig, C., Werch, B., Martinez, J., Jessee, G., Gyure, M. et Curby, T. (2019). Outcomes of the BEST in class intervention on teachers' use of effective practices, self-efficacy, and classroom quality. *School Psychology Review*, 48(1), 31-45. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0003.V48-1>
- Devenish, B. D., Mantilla, A., Bussey, K., McGillivray, J. et Rinehart, N. J. (2023). Preliminary effectiveness of professional learning about disability-specific evidence-based classroom practices for education support staff. *Education Sciences*, 13(9), 911. <https://doi.org/10.3390/educsci13090911>
- Dorji, R., Bailey, J., Miller, J., Graham, L. et Paterson, D. (2024). School leaders' attitudes to the implementation of inclusive education in Bhutan. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 340-354. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2053062>
- Duchaine, M.-P. et Gaudreau, N. (2023). Cinq conditions essentielles pour planifier une activité de développement professionnel efficace pour le personnel éducatif. *Formation et profession*, 31(1), 1-4. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.a277>
- Duncan, H. E., Range, B. et Scherz, S. (2011). From professional preparation to on-the-job development: What do beginning principals need? *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974249.pdf>
- Eagly, A. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x>
- Floress, M. T., Jenkins, L. N., Caldwell, S. et Hampton, K. (2024). Teacher stress and self-efficacy relative to managing student behavior. *Contemporary School Psychology*, 28(2), 257-269. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00439-z>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/10.7202/1012124ar>
- Gubbels, J., Hornstra, L., van Weerdenburg, M., Diepstraten, I. et Bakx, A. W. E. A. (2025). Educational professionals' attitudes, self-efficacy, and classroom practices toward high-ability students: The role of collaborative school culture and schools' collective efficacy. *Roeper Review*, 47(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/02783193.2024.2420362>
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A. et Cancelli, A. (2014). School psychologists' sense of self-efficacy for consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 24(1), 28-54. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.870486>
- Gümüş, S. et Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1155-1170. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0380>
- Igu, N. C. N., Onyishi, C. N., Amujiri, B. A., Binuomote, M. O., Modebelu, M. N., Okafor, I. P., Awe, B. A., Fausta, M., Obih, S. O., Eke, D. O., Ezemoyin, M. C., Uzoma, B. N., Ugwu, J. I. et Mbon, U. F. (2023). Raising leadership self-efficacy and minimizing organizational burnout among school administrators in a GROW model of cognitive behavioral coaching. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(4), 464-482. <https://doi.org/10.1177/15480518231171748>
- Kairys, M. R. (2017). The influence of gender leadership in education management. *International Journal of Educational Management*, 2, 931-941. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0094>
- Karaevli, Ö. (2024). Understanding school principals' burnout. *European Journal of Education*, 59(3), 1-21. <https://doi.org/10.1111/ejed.12667>
- Kaye, A. J., Pejic, V., Moffa, K., Jordan, M., Dennery, K. M. et DeMaso, D. R. (2022). Using professional development workshops to support school professionals' capacities to promote students' social, emotional, and behavioral health. *Psychology in the Schools*, 59(4), 866-880. <https://doi.org/10.1002/pits.22652>
- Klein, E. D. et Schwanenber, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J. et Ducharme, J. (2019). Effect of preservice classroom management training on attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial. *Teacher Education & Special Education*, 42(1), 49-66. <https://doi.org/10.1177/0888406417735877>
- Kuronja, M., Čagran, B. et Krajnc, M. S. (2019). Teachers' sense of efficacy in their work with pupils with learning, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1530499>
- Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L. et Wehman, P. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48, 285-294. <https://doi.org/10.3233/JVR-180932>

- Lazenby, S., McCulla, N. et Marks, W. (2022). The further professional development of experienced principals. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 533-547. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716999>
- Letendre, J., Ostrander, J. A. et Mickens, A. (2016). Teacher and staff voices: Implementation of a positive behavior bullying prevention program in an urban school. *Children & Schools*, 38(4), 237-245. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw032>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>
- Marks, S. U., Schrader, C. et Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*, 65(3), 315-328. <https://doi.org/10.1177/001440299906500303>
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4-38. <https://doi.org/10.7202/1036892ar>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52, 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A. et Pandey, T. (2022). A preliminary study of best in class-elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions. *Behavioral Disorders*, 47(2), 84-94. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672>
- Merlin-Knoblich, C., Dack, H. et Elizondo, J. A. (2024). A pre-experimental pilot study of school counselors completing an 8-month professional development program to improve self-efficacy. *Counseling Outcome Research & Evaluation*, 15(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/21501378.2023.2243320>
- Michelle, L., Damiani, M. L., Woodfield, C. L., Elder, B. C. et Freedman, J. E. (2023). Professional development for paraprofessionals on inclusive practices using disability studies in education. *Journal of Special Education Preparation*, 3(3), 16-27. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.3.6-27>
- Opoku, M. P. (2024). Exploring the intentions of school leaders towards implementing inclusive education in secondary schools in Ghana. *International Journal of Leadership in Education*, 27(3), 539-559. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889034>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P. et Malva, L. (2024). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1503-1519. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Poulou, M. (2005). Perceptions of students with emotional and behavioural difficulties. A study of prospective teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 137-160. <https://doi.org/10.1177/1363275205054164>
- Radley, K. C., Fischer, A. J., Dubrow, P., Mathis, S. N. et Heller, H. (2024). Reducing teacher distress through implementation of the good behavior game. *Journal of Behavioral Education*, 33(4), 890-911. <https://doi.org/10.1007/s10864-023-09515-7>
- Reddy, L. A., Alperin, A. et Glover, T. A. (2021). A critical review of the professional development literature for paraprofessionals supporting students with externalizing behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 58(4), 742-763. <https://doi.org/10.1002/pits.22381>
- Rispoli, M., Neely, L., Lang, R. et Ganz, J. (2011). Training paraprofessionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(6), 378-388. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.620577>
- Sturges, S. I. (2023). *Advancing educational leadership in inclusive education: A study of administrator confidence, self-efficacy and professional development needs* [Thèse de doctorat, Université San Diego State]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/c07f20d58b68705d28a576027ee62ba9/1>
- Susar, A., Arifin, I., Imron, A. et Mustiningsih, M. (2023). Impact of principal leadership on private teacher burnout in Indonesia. *Eurasian Journal of Educational Research*, 105, 37-51. <https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/1285/268>
- Vlachou, A. et Tsiantonaki, S. S. (2023). The importance of school principals' values towards the inclusive education of disabled students: Associations between their values and knowledge, beliefs, attitudes and practices. *Education Sciences*, 13(4), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci13040360>
- Vlah, N., Velki, T. et Kovačić, E. (2021). Teachers' self-efficacy based on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in primary school pupils. *CEPS Journal*, 11(3), 141-161. <https://doi.org/10.26529/cepsj.746>
- Walker, V. L., Carpenter, M. E., Lyon, K. J. et Button, L. (2021). A meta-analysis of paraprofessional-delivered interventions to address challenging behavior among students with disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(2), 68-80. <https://doi.org/10.1177/1098300720911147>
- Walker, V. L. et Smith, C. G. (2015). Training paraprofessionals to support students with disabilities: A literature review. *Exceptionality*, 23(3), 170-191. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986606>
- Yi, J. J. et Erickson, K. A. (2024). Written language practice, self-efficacy, and beliefs: A survey of speech-language pathologists working with school-aged clients. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 55(3), 741-755. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00029
- Young, E. L., Moulton, S. E., Julian, A., Smith, A. et Butler, R. (2021). Retention and job satisfaction of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 58(3), 585-600. <https://doi.org/10.1002/pits.22465>
- Zweers, I., Bijstra, J. O., de Castro, B. O., Tick, N. T., van de Schoot, R. A. G. J. et Eckert, T. (2019). Which school for whom? Placement choices for inclusion or exclusion of dutch students with social, emotional, and behavioral difficulties in primary education. *School Psychology Review*, 48(1), 46-67. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0008.V48-1>



UNIVERSITÉ
LAVAL

*Centre
de services scolaire
de la Capitale*

Québec 

*Centre
de services scolaire
des Découvreurs*

Québec 

*Centre
de services scolaire
des Navigateurs*

Québec 