

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE CLASSE SPÉCIALISÉE AUPRÈS  
D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE IDENTIFIÉS COMME AYANT UN TROUBLE  
RELEVANT DE LA PSYCHOPATHOLOGIE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

GENEVIÈVE MÉNARD

OCTOBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

Enseignante en adaptation scolaire et sociale, intervenante de métier, après quatre années de formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale, plusieurs contrats dans divers milieux, de nombreuses formations liées à l'emploi, je me suis retrouvée, un jour, à ne plus savoir comment exercer mon métier. Travaillant auprès d'élèves ayant connu des épisodes plus ou moins longs de difficultés psychiques, comment pratiquer adéquatement sous les contraintes des nombreuses pressions ?

D'abord, dès le début, le fait d'être à contrat rend la préparation à ces années difficile, notamment faute de pouvoir participer aux journées pédagogiques de début/fin d'année. Compte tenu du fait que les élèves présentent des problématiques complexes, que les intervenants changent plusieurs fois par année et que les élèves des classes se situent entre la deuxième et la sixième année, je me suis demandé comment j'y arriverais et quoi faire pour y rester.

Comment est-il possible de connaître la singularité des difficultés de chaque élève, de le faire avancer à son propre rythme, tout en suivant un programme défini à la notion près ? Comment accompagner, écouter, régler et adapter quand l'école doit répondre à une injonction de réussite ? Comment différencier sans étiqueter, tout en visant l'intégration voire une éducation inclusive ? Comment rendre compte d'un bilan honnête mais pas régressif des apprentissages ? Toutes ces interrogations ne trouvaient de réponses claires et complètes nulle part autour de moi, puisqu'à chaque fois, au moins une des contraintes était négligée ou un terme privilégié.

J'étais enseignante en adaptation scolaire et travaillais en classe *Phénix*. Cette appellation désigne des classes spécialisées qui accueillent des élèves souffrant de « troubles mentaux », un déséquilibre psychique et/ou affectif qui affecte leur fonctionnement scolaire général. Les élèves avec qui j'ai travaillé durant 5 ans n'ont ni de déficience intellectuelle, ni de limitation visible mais supposons-le, une profonde souffrance intérieure. Au nombre de (plus ou moins) sept par an, ces élèves se partagent cinq niveaux scolaires différents; entre la deuxième et la sixième année.

Malheureusement, malgré ma profonde volonté de leur faire vivre des périodes d'intégration pour un retour en classe ordinaire lorsque possible; les groupes de l'école sont présentement trop pleins, trop *lourds*, trop *souffrants*, certaines enseignantes tombent au combat. Souvent, on ne peut donc pas intégrer nos élèves aux groupes « réguliers ». Parfois, une certaine ouverture se crée mais on demande si je peux être « totalelement certaine » que l'élève ne se *désorganisera* pas du côté du régulier.

Dû à cette situation malheureuse, certains des jeunes ne connaîtront pas les 25 autres élèves de la classe régulière avec qui ils auront à performer en mai et en juin lors des examens du MÉES. J'ai demandé des accompagnateurs pour pouvoir les guider lors de ces épreuves, qui se tiennent parfois simultanément. Faute d'argent, faute de moyens, impossibilité de déplacer les horaires... les moyens d'offrir des conditions optimales pour ces élèves pris dans un système scolaire qui ne leur convient pas outre mesure sont limités. On m'a alors proposé que certains ne fassent pas les examens. Cependant, cette mesure les handicaperait davantage et priverait des élèves potentiels d'obtenir une qualification reconnue. Ces élèves sont également souvent privés de sorties, jumelés avec des élèves de maternelle et confinés dans un espace de cour extérieure adjacent à celui des élèves de première année (ou dans une cour clôturée). Être en charge d'une classe spécialisée au sein d'une école régulière peut s'avérer ségrégant, autant pour nous que pour les élèves.

Malgré cette volonté d'inclusion ou d'intégration, je suis victime, moi aussi, d'agressions et de traumatismes régulièrement. Comment savoir quoi valoriser, jusqu'où faut-il pousser pour normaliser, jusqu'où pouvons-nous accepter ?

En dépit de ces constats et désolations, les membres de l'équipe et moi nous rejoignons par notre vocation et notre passion. Il me semble impossible de jeter le blâme sur un membre ou un contexte précis parce que les incohérences sont plus complexes au niveau fondamental, voire épistémique quant à la façon de pratiquer auprès de ces jeunes.

J'ai donc choisi de m'intéresser à la façon dont les enseignantes vivent ces situations complexes à savoir si elles aussi plongent quelques fois dans un sentiment d'impuissance et parfois même leur donnent un goût amer d'une impression d'incompétence.

## REMERCIEMENTS

Avant toute chose, je souhaite profiter de l'occasion de ce dépôt de mémoire pour remercier les gens sans qui cet ouvrage n'aurait su voir le jour.

Sophie Grossmann, ma directrice de recherche, qui m'a prise où j'en étais dans mon développement personnel, professionnel et étudiant, pour m'accompagner tout au long de cette épopée d'où je sors grandie. De cette écoute, cette bienveillance et ce respect qu'elle a eu envers moi, ne peut résulter autre chose que l'épanouissement auquel j'ai droit aujourd'hui. Merci d'avoir cru en moi, de m'avoir ouvert les portes, et permis d'élargir mes horizons. C'est de cette richesse de laquelle je ne saurais me départir aujourd'hui.

Merci à mon amoureux qui est à mes côtés depuis l'inscription à ce rêve que j'avais de mieux comprendre mon contexte d'emploi et d'écrire un mémoire sur ce qui me passionne. De cette union des cinq dernières années découle de nombreux projets au gré des vents et une belle petite fille, Ana-Rose. Avec eux deux, j'ai pu mener à terme mon projet en me sentant complète, réalisant que la vie, c'est plusieurs projets à la fois.

Merci à mon grand-père Gérald qui a toujours valorisé mes projets d'études jusqu'à en corriger les premiers chapitres de celui-ci. Ce n'est qu'après son départ que je me suis rapprochée de ma mère et qui, dès lors, a elle aussi jeté un regard critique sur l'écriture de mes travaux.

## DÉDICACE

À tous les élèves de notre monde, adultes de  
demain.

À Ana-Rose, le soleil de ma vie.

## RÉSUMÉ

Au Québec, le secteur de l'adaptation scolaire est traversé par deux paradigmes, l'école intégratrice et l'éducation inclusive, qui s'avèrent relativement incompatibles, tant sur le plan du regard porté sur les élèves (porteurs d'une difficulté ou en situation plus ou moins transitoire de difficulté) que sur le plan des modalités de scolarisation et d'intervention à leur égard. Il arrive ainsi que les dispositifs d'enseignement et pratiques enseignantes contribuent à maintenir les enfants dans leur identité d'élèves en difficulté. Ces pratiques sont notamment influencées par la relation (au sens d'interaction et de récit que chacun construit des situations) que les enseignantes entretiennent vis-à-vis des élèves, de leur place dans l'école et des dispositifs institutionnels réels ou prescrits. Notre recherche avait pour objectif de comprendre comment les enseignants envisagent ces dimensions intersubjectives, organisationnelles et institutionnelles dans leur pratique quotidienne auprès d'élèves diagnostiqués comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. Nous avons mené des entretiens en profondeur (1h30-2h) auprès de quatre enseignantes qui œuvrent dans des classes spécialisées destinées à accueillir ces élèves. Nos analyses examinent si et à quel égard (vision de l'élève, de la réussite scolaire, du rôle de l'enseignant) les tensions présentes sur le plan paradigmatique sont repérables dans le quotidien des enseignantes.



## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	II
REMERCIEMENTS .....	V
RÉSUMÉ .....	VII
LISTE DES FIGURES.....	XI
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES ACRONYMES .....	XIII
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 De la ségrégation à l'éducation inclusive : historique des paradigmes sous-tendant la scolarisation des élèves à besoins particuliers .....	4
1.1.1 Avant non scolarisés, ensuite séparés, puis intégrés. ....	4
1.1.2 Aujourd'hui, l'éducation inclusive renverse la perspective. ....	7
1.2 Une volonté d'inclusion, des visées d'intégration et la persistance de classes spécialisées .....	8
1.2.1 L'éducation inclusive proposée par le ministère de l'Éducation québécois : une position mitigée ?.....	8
1.2.2 Les classes spécialisées et l'intégration partielle des élèves dans les classes ordinaires .....	11
1.3 Les élèves HDAA, le handicap et la psychopathologie : le code 53, un objet scolaire non identifiable.....	12
1.3.1 Qu'est-ce qu'un handicap ? .....	14
1.3.2 Le trouble de santé mentale : un monde infini .....	16
1.3.3 Un seul code mais des personnes et des situations singulières.....	19

1.4	Les classes spécialisées accueillant des jeunes identifiés avec des troubles de psychopathologie au Québec .....	22
1.5	Les pratiques de l'enseignant (e) dans les classes accueillant des élèves désignés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie.....	26
1.5.1	Les pratiques suggérées par le milieu institutionnel.....	26
1.5.2	Les pratiques de l'enseignant dans les écrits .....	30
1.6	Synthèse et question de recherche.....	33
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....		34
2.1	La notion des pratiques : pratiques enseignantes ou pratiques d'enseignement ? .....	34
2.2	Regards théoriques sur le concept de « pratiques enseignantes ».....	39
2.2.1	La pratique (Axe A) : un enseignant posant des gestes produisant des effets .....	42
2.2.2	La pratique (Axe B) : l'enseignant en actions et pensées dans un contexte... ..	43
2.2.3	La pratique (Axe C): un enseignant en relations avec des situations multiples .....	44
2.3	Comprendre la pratique enseignante : la relation d'un sujet enseignant à des situations mouvantes et multidimensionnelles .....	49
2.4	Question générale et objectifs spécifiques .....	50
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		51
3.1	La recherche sur les pratiques enseignantes : produire des connaissances, ajuster la formation ou modifier les comportements ?.....	51
3.2	Une recherche à visée heuristique.....	52
3.3	Sources de données .....	52
3.4	Constitution des données (collecte) .....	54
3.5	Analyse des données .....	56
CHAPITRE 4 ANALYSE.....		59
4.1	Présentation des participantes .....	60
4.2	Les relations dans la classe .....	63
4.2.1	Les relations intersubjectives et groupales en classe.....	63
4.2.2	Les relations organisationnelles en classe .....	73

4.3	Les relations hors de la classe et dans l'école .....	80
4.3.1	Les relations intersubjectives et groupales à l'extérieur de la classe : ségrégation professionnelle ou des enseignantes éloignées de la communauté scolaire.....	81
4.3.2	Les relations organisationnelles entre les enseignantes et leur milieu de travail: une ségrégation entretenue .....	82
4.3.3	Les protocoles de crise et usages d'intégration dans les écoles : volets organisationnels et institutionnels .....	93
4.4	Les relations hors de l'école .....	100
4.4.1	Les relations avec les familles .....	101
4.4.2	Les relations avec les autres partenaires externes .....	103
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		105
5.1	Ce qui ressort des situations relatées par les enseignantes quant à leurs relations à l'extérieur de l'école. ....	106
5.2	Ce qui ressort des situations relatées dans leurs relations à l'intérieur de l'école .....	108
5.2.1	Les enseignantes et leur milieu de travail : une triple ségrégation et une instabilité aux effets multiples.....	109
5.2.2	Les protocoles institutionnels et organisationnels : des enseignantes entre l'arbre et l'écorce.....	111
5.3	Ce qui ressort des situations relatées dans leurs relations à l'intérieur de la classe : le besoin d'identifier pour mieux classer.....	116
5.3.1	Les relations intersubjectives et groupales : des termes souvent génériques .....	116
5.3.2	Les relations organisationnelles et institutionnelles en classe : est-ce possible de jongler avec les aspects psychiques et académiques des apprentissages ? .....	120
CONCLUSION.....		125
APPENDICE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....		127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....		133

## LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
2.1 Le système de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire selon Marcel, 2004 (SPPEP).....	36
2.2 Le système de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire en classe psychopathologie. (SPPEPP) .....	38
2.3. Les pratiques des enseignantes : les relations d'un sujet à des situations relevant de divers sous-systèmes .....	46

## LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
2.1 Synthèse des théories et méthodologies relatives à l'étude des pratiques enseignantes .....	41
3.1 Thématiques abordées en lien avec les objectifs spécifiques .....	55
3.2 Calendrier des échéances.....	57

## LISTE DES ACRONYMES

- COPEX** : Comité provincial de l'enfance inadaptée
- CSS** : Centre de services scolaire
- CSSS** : Centre de santé et de services sociaux
- DPJ** : Direction de la protection de la jeunesse
- DSM** : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manuel diagnostic et statistiques des troubles mentaux)
- EBD** : *Emotional or Behavioral Disabilities* (Trouble émotionnel ou de comportement)
- EHDA** : Élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation
- MEQ** : Ministère de l'éducation du Québec (1964-2005)
- MELS** : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2005-2015)
- MÉES** : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2016 à aujourd'hui)
- ONU** : Organisation des Nations unies
- SÉ** : (Classe de) Soutien émotif
- SPPEP** : Système de pratiques professionnelles de l'enseignant de primaire
- SPPEPP** : Système de pratiques professionnelles de l'enseignant de primaire en classe psychopathologie.

## INTRODUCTION

*« La véritable éducation consiste à tirer le meilleur de soi-même. Quel meilleur livre peut-il exister que le livre de l'humanité ? »  
Ghandi*

Les débats en éducation ne font pas exception à la règle; ils suscitent réactions, échanges, confrontations et perturbations. C'est à travers ces doutes et remises en question qu'un développement continu s'opère au gré des croyances sociologiques et paradigmes épistémologiques de l'époque dans laquelle il évolue. À l'heure où l'engouement pour les données probantes bat son plein, la science se veut au cœur du monde de l'éducation, particulièrement dans un but de guider les pratiques enseignantes efficaces auprès du plus grand nombre d'élèves. Cependant, selon des théories sous-tendant la notion de pratique, la conception de l'enseignement/éducation et le développement individuel de ceux qui pratiquent, la façon de mettre en œuvre ces mêmes prescriptions n'est pas uniforme. Qui plus est, il arrive que les élèves avec lesquels nous ayons à travailler, en plus d'être singuliers et uniques, soient des jeunes *handicapés* dans notre système actuel de l'éducation. Handicapés ou blessés, souffrant ou limités; ces mêmes enfants aux prises avec différentes difficultés psychiques et émotives, font partie d'une population d'élèves pour lesquels les données ne sont que peu documentées. Encore dernièrement, Papazian-Zohrabian et ses collègues le confirmaient : « Le domaine de la santé mentale à l'école reste un domaine encore relativement peu étudié » (2015, p.1).

Nous nous intéressons dans cette recherche aux pratiques enseignantes mises en œuvre et vécues par les enseignants eux-mêmes dans l'école d'aujourd'hui. Dans le premier chapitre, nous nous questionnons sur la façon dont naviguent des enseignantes en adaptation scolaire au sein de classes spécialisées, à une époque où la philosophie inclusive domine. Nous pointons certaines contradictions, entre autres, quant à la réussite scolaire, à la conception des troubles de santé mentale (les causes, les impacts, les limites, etc.), aux différentes attentes recensées du rôle des enseignantes selon des prescriptions organisationnelles ou institutionnelles. Ceci nous amène à nous questionner relativement aux pratiques des enseignantes qui œuvrent en classe spécialisée auprès d'élèves du primaire présentant un trouble de l'ordre de la psychopathologie.

Dans le deuxième chapitre, nous nous attardons au concept de *pratiques enseignantes* dans sa globalité, en tant qu'elles sont mises en œuvre au sein d'un ensemble de systèmes dynamiques en interrelation. L'analyse conceptuelle et contextuelle nous amène à nous positionner sur la conception de la pratique qui est retenue – en tant que relation d'un sujet à des situations vécues – et à proposer un modèle facilitant la collecte et l'analyse des données de terrain.

Le troisième chapitre aborde la démarche et les instruments mobilisés pour répondre à nos questions de recherche. Les données ont ainsi été essentiellement recueillies auprès d'enseignantes œuvrant dans des classes spécialisées qui accueillent des élèves ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie par le biais d'entretiens semi dirigés, bien qu'un journal de bord ait également été tenu en marge par la chercheuse.

Le chapitre quatre fait état des données qui sont analysées dans une perspective clinique psychosociologique, par le biais d'une analyse thématique de contenu. Cela a pour but de mieux comprendre, à travers leurs discours, les pratiques de ces enseignantes du primaire œuvrant en classe pour élèves ayant des troubles psychopathologiques.



Enfin, en réponse à l'analyse, le cinquième chapitre discute des thèmes qui ont émergé en lien avec les éléments soulevés dans le chapitre portant sur la problématique. Quels liens pouvons-nous établir entre les théories sous-jacentes et l'organisation réelle des pratiques auprès d'élèves identifiés comme ayant un trouble de santé mentale, dans les écoles du Québec ? Notre étude se terminera sur des pistes de réflexion en ce sens.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

La problématique gravite autour de la question des pratiques enseignantes en classe spécialisée auprès d'élèves du primaire identifiés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie, dans un contexte où le mot d'ordre est celui d'une école inclusive. Nous faisons, dans un premier temps, un survol des différents paradigmes qui ont marqué la scolarisation des enfants « différents » afin de mieux comprendre la vision inclusive, mais aussi les ambiguïtés rencontrées sur le terrain. Par la suite, nous abordons les différentes manières de définir ce qu'est un élève en situation de handicap, notamment un handicap relevant de la psychopathologie. Enfin, nous nous attardons aux recherches ayant étudié les pratiques des enseignantes qui œuvrent auprès d'élèves considérés comme ayant un handicap relevant de la psychopathologie. Nous terminons ce chapitre sur la question générale qui guidera notre recherche.

#### 1.1 De la ségrégation à l'éducation inclusive : historique des paradigmes sous-tendant la scolarisation des élèves à besoins particuliers

##### 1.1.1 Avant non scolarisés, ensuite séparés, puis intégrés.

Pendant longtemps, les élèves qui ne correspondaient pas à la norme scolaire étaient tout simplement exclus de l'école. C'est au cours du XXe siècle que les systèmes scolaires occidentaux, y compris au Québec, ont commencé à porter une attention particulière aux élèves considérés comme différents. Entre la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle de 1969, l'élaboration du Rapport COPEX en 1978, la

Politique de l'adaptation scolaire mise sur pied en 1999 et le débat sur l'inclusion, plusieurs visions de l'élève handicapé et de son éducation se sont confrontées.

Au cours de cette période, différents paradigmes sous-tendant la scolarisation de ces élèves se sont d'ailleurs succédé. Retraçant l'histoire de l'accueil des élèves « hors norme » dans différents pays, Thomazet (2008) et le CSE (2017) identifient trois périodes lors desquelles dominait l'un ou l'autre des paradigmes suivants : la ségrégation, l'intégration et l'inclusion.

Horth (1998) rapporte que dès 1921, l'État québécois implante la Loi de l'assistance publique qui permet la scolarisation des élèves considérés comme handicapés. C'est ensuite à la Commission des écoles catholiques de Montréal qu'est due l'apparition des premières classes à vocation particulière au sein même des écoles dites « régulières ». Ces services sont offerts aux « arriérés pédagogiques » qui, en 1971, ne sont toujours pas « reconnus comme citoyens et citoyennes à part entière » (*ibid.*, p. 2). Selon Thomazet, avant les années 1980, le modèle ségrégatif domine, proposant, tout en mettant à l'écart, un « type de scolarisation [qui] permet une réponse adaptée aux élèves exceptionnels grâce à des professionnels et à des pratiques spécialisées » (2008, p. 127). Ainsi, en 1973 aux États-Unis, plus d'un million d'élèves ne fréquentaient pas l'école publique ordinaire à cause de leur différence (Thomazet, 2008; Horn et Tynan, 2001). Outre le fait que ce modèle exclut un nombre important d'élèves, cette pratique sépare les élèves des autres jeunes de leur âge.

Au milieu des années 1970, la ségrégation fait place à l'intégration en Amérique du Nord, tout juste après que l'ONU adopte la Déclaration des droits des personnes handicapées (Horth, 1998). En 1976, les États-Unis votent une loi fédérale favorisant l'éducation gratuite de tous les enfants handicapés (*the Education for all handicapped children Act*), et au Québec, à peine un an plus tard, le Rapport COPEX est publié. Celui-ci, contenant 62 recommandations sur l'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté, sert de trame de fond pour l'élaboration de *La*

*politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (1979)*. Cette politique permet, globalement, l'accessibilité au service éducatif public de qualité et offre aux enfants en difficulté la possibilité d'évoluer dans un contexte scolaire le plus normal possible. On y retrouve d'ailleurs le système en cascade qui privilégie le maintien des élèves en difficulté en classe régulière:

[Le] maintien de l'élève dans la classe ordinaire ou, [le cas échéant,] son retour le plus rapide possible vers cette classe. Ce système [en cascade] comporte une diversité de mesures, graduées en fonction des besoins de l'élève, mais dans une perspective de normalisation. [...] Ce moyen privilégié est le principe de normalisation appelé « mainstreaming » qui se traduit [ici] par le terme intégration. (Horth, 2008, p. 7)

Malgré ce changement de perspective à l'égard de la scolarisation des élèves en difficulté, plusieurs chercheurs se sont rapidement penchés sur les conséquences de la division sociale encore présente dans les institutions scolaires et sur la lenteur des progrès de l'intégration, dénonçant les effets négatifs des pratiques de retrait, voire d'isolement. Se fondant sur plusieurs recherches portant sur l'intégration, Horth rapporte que:

Contrairement à ce que préconise l'intégration-mainstreaming, les déplacements d'élèves dans le système en cascade sont pratiquement inexistantes. Les élèves qui reçoivent des services ségrégués accèdent très rarement à des services moins ségrégués ou, ultimement, à la classe ordinaire. (1998, p. 7)

Ainsi, progressivement, les politiques en éducation recensées s'orientent vers une vision davantage inclusive, préconisant la fusion complète de l'éducation spécialisée et celle dite ordinaire où « [...] les moments de retrait de la classe doivent être exceptionnels, voire inexistantes [...] » (Thomazet, 2008, p. 128).

C'est donc en ce sens qu'un changement paradigmatique s'est progressivement produit dans les systèmes scolaires occidentaux en général, et québécois en particulier. Ainsi que nous l'abordons plus loin, on assiste simultanément au passage d'une approche individualisante, où l'élève présente des carences, à une conception plus sociétale du

handicap. Dans la section suivante, nous élaborerons davantage sur ce qui définit l'éducation inclusive, comment elle requiert un changement de conceptions et elle ouvre la voie à la diversité et à l'adaptation des pratiques pour tous les élèves.

### 1.1.2 Aujourd'hui, l'éducation inclusive renverse la perspective.

L'éducation inclusive est tantôt abordée comme une philosophie (Tremblay, 2015), tantôt comme une idéologie (Wormnæs, 2005). Quelle que soit sa qualification, les définitions que proposent les auteurs convergent. Ainsi, pour Wormnæs, l'éducation inclusive scolaire soutient l'idée que l'école doit s'adapter aux besoins de tous et offrir une scolarisation adaptée aux besoins de tous les jeunes :

Tous les enfants et jeunes du monde, avec leurs différentes forces et faiblesses, avec leurs espoirs et espérances, ont droit à l'éducation. Ce n'est pas un système d'éducation qui a droit à un certain type d'élèves. C'est le système scolaire d'un pays qui doit s'ajuster aux besoins de tous. (2005, p. 76)

Cette idéologie n'écarte a priori pas la possibilité pour les institutions de regrouper et d'offrir des services adaptés aux élèves reconnus comme handicapés dans le système scolaire actuel. Quant à Tremblay, il propose une définition plus radicale de changement et rappelle que cette philosophie est indissociable d'une mise en cohérence des objectifs et du processus, des dispositifs et des pratiques pédagogiques mis en place au nom de l'éducation inclusive : « [Celle-ci] supposerait donc un changement paradigmatique, par le transfert à l'école ordinaire des besoins particuliers de l'élève. » (2015, p. 51)

Le paradigme inclusif implique alors un déplacement du regard individualisant sur l'élève vers un regard sur les interactions, et le passage d'une focalisation sur les déficits des élèves handicapés à une focalisation sur la construction sociale du handicap. On ne s'intéresse plus aux caractéristiques des élèves (leur diagnostic, leur code, etc.) mais au système dans toute sa complexité ; interactions élève-enseignant, etc. (Fougeyrollas, 1998, cité dans Tremblay, 2015). Ainsi, au nom de l'éducation

inclusive, les conditions de réussite de celle-ci n'imposent plus aux élèves intégrés de s'adapter à l'école et à ses normes de fonctionnement, mais misent sur la capacité de l'institution à s'adapter (*ibid.*). En somme, selon les différents auteurs consultés, dans une école inclusive, il n'existerait plus de classes spécialisées mais des pratiques éducatives à géométrie variable, mises en œuvre notamment par des enseignantes. Ce changement de paradigme constitue la trame de fond des pratiques des enseignantes en général, et de celles en adaptation scolaire, en particulier.

S'il semble y avoir un consensus relatif autour de sa finalité, qu'en est-il de ce qui caractérise le terme « éducation inclusive » du point de vue de sa définition et de son opérationnalisation dans le système scolaire québécois ?

## 1.2 Une volonté d'inclusion, des visées d'intégration et la persistance de classes spécialisées

Si le maître-mot qui semble dominer aujourd'hui chez les chercheurs est celui d'« éducation inclusive », plusieurs éléments du quotidien amènent cependant à penser que le système scolaire québécois reste imprégné d'une vision intégrative, et quelques fois ségrégative, quant à la scolarisation des élèves handicapés. Dans la dernière Politique de l'adaptation scolaire du Québec, datant de 1999, il est possible d'y repérer des éléments qui suggèrent davantage des pratiques intégratives qu'une philosophie inclusive. Il reste, malgré une multitude d'arguments et de preuves en ce sens, qu'un conflit paradigmatique persiste entre ce que devrait être l'éducation inclusive et ce que Deniger (2012) qualifie d'« idéologie de la déficience »; qui vise toujours l'adaptation de l'enfant aux normes en tentant de compenser certaines carences individuelles.

### 1.2.1 L'éducation inclusive proposée par le ministère de l'Éducation québécois : une position mitigée ?

Effectivement, au Québec, la responsabilité d'intégrer ou non un élève en groupe ordinaire, dépend de la perception des difficultés et / ou comportements de l'élève dit handicapé. À l'inverse de la Politique inclusive proposée par Tremblay, on peut

déceler, au sein de la Politique de l'adaptation scolaire, une réticence et une alternative qui justifient encore aujourd'hui la ségrégation :

Cette politique assure l'intégration harmonieuse de chacun de ces élèves dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale [...]<sup>1</sup>. (MÉLS, 1999, p. 13)

Si l'éducation inclusive implique un changement de regard (d'objectifs) et de dispositifs (de processus), que peut-on dire des politiques et pratiques entourant la scolarisation des élèves différents ? Comme Tremblay l'explique, la logique inclusive peut constituer un défi pour les organisations scolaires puisqu'elle demande de nombreux ajustements : façons de faire, co-enseignement, révision des cursus universitaires, redéfinition des rôles et responsabilités de chaque profession, etc. Malgré cela, au Québec, on mentionne encore qu'un des défis actuels parmi la liste énumérée réside dans la définition variable de ce que serait la réussite pour des élèves différents :

[...] prendre conscience que, comme les autres élèves, l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage peut réussir à s'instruire, à se socialiser et à se qualifier à condition qu'on l'aide à y arriver et qu'on accepte que cette réussite puisse se traduire différemment selon les élèves. (MÉLS, 1999, p. 3)

On peut donc supposer qu'il s'agit d'un changement de grande ampleur. En ce qui a trait à la Politique de la *réussite pour tous*, bien qu'elle puisse se traduire différemment, il n'en reste pas moins que cette réussite continue d'être fondée sur des indicateurs précis : les enseignantes sont tenus d'utiliser des outils uniformes tels que les bulletins chiffrés et l'évaluation des connaissances aux deux ans par des tests standardisés venant du ministère : « La réussite, c'est l'obtention de résultats observables, mesurables et

---

<sup>1</sup> Dans cette citation et celles qui suivent, c'est nous qui soulignons.

reconnus qui rendent compte de l'évolution de l'élève, des progrès continus enregistrés » (*ibid.*, p. 22).

Vidal et St-Onge (2020) rapportent qu'un mouvement est bien documenté aux États-Unis selon laquelle « l'influence des pratiques gestionnaires liées aux impératifs de performance et d'efficacité sur les pratiques pédagogiques » s'observerait également au Québec :

En effet, la gestion axée sur les résultats (GAR) y est plus formalisée (Van Zanten, 2011), tant et si bien que certains vont jusqu'à parler d'une « institutionnalisation de la gestion de la pédagogie » (Maroy, 2017, en ligne).(p. 131)

Or, la politique inclusive suggère, entre autres, en ce qui a trait à la pédagogie, des *adaptations* et des *modifications* au niveau des apprentissages et des évaluations. Les *adaptations* induisent un niveau identique d'exigences en adaptant certains moyens, non pas dans le but de réduire les contenus, mais de lever les obstacles que pourrait rencontrer l'élève dans sa scolarité. Par exemple, un élève peut bénéficier de caractères plus gros en lecture, ou d'un ordinateur pour l'écriture. Le niveau d'exigences restant le même, la diplomation au terme de la scolarité demeure inchangée. Les *modifications*, quant à elles, se traduisent par une diminution du niveau d'exigence, permettant ainsi aux élèves dans cette situation de rester en classe régulière. Par exemple, un élève de quatrième année qui n'a pas atteint les exigences du premier cycle (niveau de deuxième année) peut rester en classe de quatrième année, avec les élèves de son âge, mais l'enseignant doit modifier la tâche à accomplir afin de la rendre accessible à l'élève tout en lui permettant de progresser. Cet élève cependant, ne pourra que dans de rares cas, se voir octroyer un diplôme d'études secondaires au terme de sa scolarité secondaire au secteur jeunes. En ce sens, Tremblay estime que :

... cette adaptation et cette modification quittent [...] un contexte collectif et institutionnel dans le cadre d'un enseignement spécialisé ségréatif pour s'inscrire à l'école ordinaire dans une approche centrée sur l'équité. (2015, p. 57)



Vingt ans après la publication de la Politique, quelles sont les pratiques en usage et ces façons de traduire les réussites autres que celles généralement reconnues ? Si la réussite peut s'actualiser différemment selon les élèves mais que les indicateurs utilisés sont les mêmes pour tous, que les contenus évalués restent rigides et le curriculum à densité figée, il importe d'explorer les pratiques d'évaluation quotidiennes des enseignantes face à cette réalité.

### 1.2.2 Les classes spécialisées et l'intégration partielle des élèves dans les classes ordinaires

En ce qui concerne l'intégration des élèves en classe ordinaire, malgré un discours volontariste d'éducation inclusive, certains Centres de services scolaires insistent davantage sur le caractère contraignant de certains paramètres de l'intégration des élèves. Parmi ces paramètres, le coût figure comme une contrainte (MELS, 2009).

Selon les analyses de Kalubi et ses collègues (2015), si le taux d'intégration des élèves en difficulté (EDAA) au primaire a tendance à augmenter – ils seraient intégrés à 70,5% dans les classes ordinaires en 2009-2010 – la proportion des élèves handicapés (EH) qui évoluent dans ces mêmes classes serait seulement de l'ordre de 40,6% (*ibid.*). De plus, le nombre et le taux d'élèves handicapés (EH) scolarisés en classe spéciale sont en augmentation depuis 1999. Par ailleurs, les taux d'intégration des EHDAA varient beaucoup d'une région à l'autre. Si les commissions scolaires anglophones frôlent 100% d'intégration, ce taux varie de 54% (région de Laval) à 65% (région de Montréal) jusqu'à un maximum de 78,5% en Gaspésie-Iles de la Madeleine (*ibid.*). Des données semblables sont rapportées par le Conseil supérieur de l'éducation en 2017 :

Par ailleurs, le taux d'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au sein de la classe ordinaire varie d'un milieu à un autre. Ainsi, en 2015-2016, dans le réseau public, le taux d'intégration était plus élevé dans le secteur anglophone que dans le secteur francophone (88,2% contre 72,5%), au préscolaire et au primaire qu'au secondaire (respectivement 72,2%, 84,9% et 63,0%), et pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que pour les élèves handicapés (81,8% contre 44,4%). (p. 11)

Selon la banque de données des statistiques officielles sur le Québec<sup>2</sup>, en 2018-2019, au Québec, on compte encore 23,9% des élèves HDAA non-intégrés en classe ordinaire. Les élèves qui sont « sans catégorie mais avec plan d'intervention », donc pas considérés comme handicapés (EDAA) selon le MÉES, sont à 85% en classe ordinaire. Il nous est donc possible de voir que près de 87% des élèves HDAA intégrés n'ont finalement aucun handicap reconnu.

Or, certaines écoles pratiquent une *inclusion partielle* (Wehman, 2006 dans Barr, 2014); celle-ci offre à l'élève l'intégration sociale en contextes académiques spécifiques tout en lui permettant d'avoir recours à des services d'éducation spécialisée dans sa classe d'adaptation. Les matières principales où l'on pratique ce type d'intégration sont les arts plastiques ou l'éducation physique.

Il y aurait donc quelque paradoxe entre un discours volontariste et des pratiques et dispositifs qui semblent entrer en contradiction avec cette vision, les enseignantes ayant à naviguer entre ces ambiguïtés. L'éducation inclusive, bien que certains dispositifs visant l'objectif d'équité soient mis en place afin de l'actualiser au Québec, reste à peaufiner avant de pouvoir la qualifier ainsi. Les classes spécialisées continuent d'exister, la vision individualisante et déficitaire persiste, tout comme la catégorisation à la fois précise et floue des caractéristiques, notamment en ce qui concerne les élèves handicapés, tel que nous le verrons dans ce qui suit.

### 1.3 Les élèves HDAA, le handicap et la psychopathologie : le code 53, un objet scolaire non identifiable

Les élèves qualifiés aujourd'hui de handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) regroupent un grand nombre d'enfants, uniques, singuliers et aux besoins différents. L'ensemble de ces élèves représente une catégorie floue, dans laquelle sont rassemblés d'un côté les enfants handicapés, et de l'autre les enfants en

---

<sup>2</sup><https://www.bdso.gouv.qc.ca>, consulté en ligne le 17 mars 2020 et le 15 mai 2021

difficulté (ajoutons la plus récente catégorie des « élèves à risque » qui, bien qu'elle n'entre pas dans celle des EHDAA, complexifie le portrait). La ligne directrice caractérisant *objectivement* les élèves en difficulté (EDAA) se résume au fait que les difficultés d'apprentissage (face aux attentes du programme de formation : langue d'enseignement ou mathématiques) ou d'adaptation de l'élève se manifestent « durant une période significative » (MÉLS, 2007, p. 25), et ce malgré les interventions de l'enseignant.

En ce qui concerne les élèves handicapés, trois conditions doivent être réunies pour déclarer un élève comme tel :

1. D'abord, une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble.
2. Ensuite, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation.
3. Enfin, des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations. (MELS, 2007, p. 11)

L'ensemble de ces élèves identifiés HDAA, au nombre de 135 302 en 2002 (Kalubi, 2015) augmente considérablement lors des années suivantes pour en dénombrier 216 821 à l'année scolaire 2018-2019 (Gouvernement du Québec, 2015, données du 30 janvier 2020). Respectivement, cela représente un bond de plus de 10% de l'ensemble de l'effectif scolaire public, privé et gouvernemental de la formation générale des jeunes du Québec.

Parmi ceux-ci, le pourcentage d'élèves en difficulté mais non handicapés (EDAA) diminue depuis huit ans, tandis que celui des élèves handicapés (EH) augmente constamment depuis 1999, passant de 13% à 18% de l'ensemble des EHDAA en 2012 (Kalubi, 2015).

Douze différents handicaps sont considérés dans la classification du MÉES, notamment les déficiences organiques (auditive, visuelle, motrice, etc.), les déficiences intellectuelles (moyenne, sévère et profonde), les troubles envahissants du développement, aujourd'hui appelé troubles du spectre de l'autisme, touchant plus du quart des élèves handicapés (Kalubi, 2015), ainsi que les troubles relevant de la psychopathologie. Ceux-ci affecteraient plus de 4000 élèves au Québec, dont environ 600 au préscolaire-primaire (*ibid.*). Si la situation semble s'être quelque peu améliorée en ce qui concerne les élèves présentant des troubles relevant de la psychopathologie intégrés en classe régulière, montrant une variation de 6,3 points de pourcentage de 2002-2003 à 2009-2010 (*ibid.*), il n'en demeure pas moins vrai que ces élèves sont scolarisés à 57% en classe spécialisée en 2018 (vs 43% en classe ordinaire) (Gouvernement du Québec, 2015, mis à jour 2021).

Outre ces catégories officielles de handicaps, élaborées notamment à des fins de financement, il semble important de s'arrêter dans ce qui suit sur ce qui définit le handicap.

### 1.3.1 Qu'est-ce qu'un handicap ?

Pour McDermott et Varenne (1995), le phénomène de catégorisation ou d'étiquetage des élèves prend de plus en plus d'ampleur au cours de l'histoire. Selon eux, en Amérique du Nord, nous avons divisé, puis subdivisé les catégories d'étiquetage au fil du temps avec la venue de nouveaux qualificatifs : élèves différents, désavantagés, à risque, etc. Dans le milieu scolaire québécois, les élèves handicapés sont ainsi répartis selon leur handicap, notamment à l'aide de codes qui correspondent, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, à de multiples catégories.

Avant de poursuivre, sans toutefois entrer dans une conceptualisation trop fine des mots, il nous paraît important de distinguer certains termes. Dans son analyse du processus de production du handicap, Fougeyrollas (1986) distingue les notions de déficience, de limitation et de handicap. Celle de déficience implique une dimension objective; elle se caractérise par un manque ou une anomalie physique ou mentale (organe, structure ou fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique). Quant à la limitation, elle réfère à un phénomène contextualisé servant à représenter les limites d'un individu dans ses capacités quotidiennes dites *normales*. Ainsi, les limitations varient selon le contexte socioculturel du groupe des non-déficients auquel l'individu appartient. Le concept de limitation renvoie alors à l'adaptation du milieu, des dispositifs mis en place par celui-ci, etc. Le handicap, quant à lui, serait un phénomène sociologique au regard d'une norme établie. Il est, selon l'auteur, à l'origine de toutes les discriminations ou privilèges accordés par les instances, basés sur la *matrice normative*. Il parle aussi de « modèle normatif central posé comme une vérité par le social: pas de handicap sans norme sociale établie » (1986, p. 185).

Si l'on considère que la société contribue à fabriquer la norme tout comme le handicap, on peut penser que plusieurs éléments peuvent également contribuer à minimiser le caractère dramatique d'une déficience « objective » et permettre à la personne de ne pas être strictement identifiée par ce qui lui manquerait. En milieu familial comme à l'école, offrir la possibilité à l'élève d'apprendre à vivre sa différence de manière positive et créative, développer son autonomie, ouvrir le milieu institutionnel vers l'extérieur ainsi que respecter l'approche globale de la personne en fonction de ses caractéristiques originales permettraient de limiter les conséquences de ce qui relèverait d'une déficience (Tremblay, 2005). Il ne s'agit pas pour autant de faire abstraction de la situation de handicap, mais bien de la replacer dans la complexité sociale. Il n'est pas de handicap sans définition préalable de la normalité, soit-elle physique ou psychique. Gori (2006) est sans équivoque :

Les diagnostics et les traitements psychiatriques s'avèrent un enjeu essentiel de cette normalisation des conduites et de la naturalisation des normes sociales. C'est à la psychiatrie – rebaptisée santé mentale – que l'on confie la tâche de construire des normes et de définir des déviances sociales. (p. 32)

Par ailleurs, en France aujourd'hui, Ronchewski Degorre explique que « si l'on veut prendre en charge médicalement un élève hyperactif en lui apportant toutes les aides nécessaires à sa vie de classe, il doit être reconnu officiellement comme handicapé » (2019, p. 376). Les enseignantes, à cet égard, jouent indubitablement un rôle dans cette fabrication ou déconstruction du handicap, tout comme l'organisation scolaire qui encadre leur travail. Qu'en est-il donc de ce qui circonscrit le « handicap » relevant de la psychopathologie, d'un élève auquel l'on attribue le code 53.

### 1.3.2 Le trouble de santé mentale : un monde infini

*« Ainsi, la promotion des notions de « handicap » ou de « risque » homogénéise des troubles, des anomalies et les souffrances les plus diverses. » (Gori, 2006)*

La santé mentale, dans son ensemble reste un sujet théoriquement très controversé. Les origines, les causes, les manifestations et les diagnostics sont autant d'objets de discussion parmi les acteurs de la psychiatrie. En Amérique du Nord, l'orientation clinique inspirée de la psychanalyse a progressivement été abandonnée au profit d'une approche catégorielle, dont l'outil principal est le DSM, et le DSM 5 dans sa version la plus récente parue en 2013 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*<sup>3</sup>). Brun et ses collègues (2015) rapportent que selon certaines des sources étudiées, près d'un individu sur deux souffrirait de troubles mentaux aux États-Unis. Bien que nos voisins français détiennent un ratio moins important, plus du quart de la population serait aux prises avec ces troubles (*ibid.*). Que l'on soit sceptique ou non vis-à-vis ce décompte alarmant, il demeure que les recensions donnent un ton dramatique à la proportion des souffrances psychiques de ces pays développés.

---

<sup>3</sup> Version française : *Manuel des diagnostics et statistiques des troubles mentaux* (2015)

Deux courants principaux bien divergents se partagent encore aujourd'hui une vision des troubles mentaux. D'un côté, l'approche sociologique de la santé mentale considère la difficulté de l'individu à être lui-même dans nos sociétés contemporaines, valorisées par l'autonomie et les performances de chacun « [...] générant des souffrances du fait de risques psychosociaux accrus et de nouveaux troubles mentaux » (Brun et al., 2015 p. 1). D'autre part, l'approche biologisante de la maladie mentale, associée à la diffusion des nouveaux diagnostics psychiatriques, s'exprime à travers les classifications des troubles mentaux et les médicaments. Cette dernière a conduit à une inflation fulgurante des diagnostics comme illustré par l'écart entre le DSM-IV-TR (2000) qui en recense 383 et le DSM-5 (2013) qui en contient 541.

Ainsi, selon Brun (2015), il y a par conséquent, au sein du champ de la psychiatrie, des praticiens dont les référentiels semblent radicalement contradictoires:

[...] d'un côté, une psychiatrie plutôt d'origine psychanalytique, qui défend une thérapie psychodynamique par la parole, et de l'autre, une psychiatrie biomédicale à vocation scientifique, plutôt organiciste et favorable à l'usage de psychotropes. (Lakoff, 2006, cité dans Brun *et al.*, 2015, p. 5)

Coleman (1995), cité dans Barr (2014), théorise les deux mêmes positions : celle psychodynamique et celle biophysique. L'approche biomédicale ou biologisante grandissante s'illustre, entre autres, par le fait que la consommation de méthylfidale (molécule importante des médicaments tels que Ritalin ou Concerta, traitement reconnu pour diminuer les effets dérangeants du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité) a été multipliée par dix entre 2002 et 2011 aux États-Unis (Brun *et al.*, 2015). La cause de cette augmentation de diagnostics et de prises de psychotropes est elle aussi controversée puisqu'elle met en perspective les avantages retirés, à éthique discutable, de plusieurs acteurs des milieux (scientifiques, pharmaceutiques, etc.). Rappelons que pour être admissibles aux services d'éducation spécialisée octroyés pour ces jeunes aux États-Unis, les élèves doivent présenter des problèmes à la fois sociaux et scolaires et avoir un diagnostic (Frank, 2011 cité dans Barr, 2014, p. 47). Les élèves

souffrant de troubles émotionnels et de comportement<sup>4</sup> y représentent actuellement 7,4% de la population scolaire totale handicapée (Office of Special Education, 2007, cité dans Barr). Le nombre d'élèves de 2 à 21 ans diagnostiqués avec des troubles émotionnels graves a augmenté de 10,3% au cours de la plus récente période de comparaison aux États-Unis (*ibid.*, p. 49). Ces statistiques pointent vers un problème croissant de l'éducation en Amérique du Nord. Pour McDermott et Varenne (1995), nous assistons à la multiplication, voire à l'explosion des catégories diagnostiques comme nous le voyons dans la plus récente version du DSM. Chez les enfants, nous parlerons plutôt de troubles neurodéveloppementaux, bien que certaines conceptions puissent amener des professionnels à attribuer des diagnostics d'*adultes* aux élèves, mais il s'agit là d'un autre débat.

L'ensemble de ces changements paradigmatiques et de l'évolution des représentations que se fait le monde des troubles psychiatriques de l'enfant montrent la complexité et la singularité des situations de vie de chaque individu. Gori soutient que « toutes ces modifications constituent un champ de représentations particulièrement hétérogènes, mais que la psychiatrie de l'enfant rassemble [...] en y introduisant des classifications nosographiques décrivant différentes variétés de déficients mentaux ». (2008, p. 31)

En 2009, plus de 144,000 enfants et adolescents ont été hospitalisés pour des troubles de santé mentale aux États-Unis (Yu *et al.*, 2011 cités dans Simon, Savina et Lester, 2014). Nous pouvons lire dans l'avis rédigé en 2017 par le Conseil supérieur de l'éducation que « le Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014) a constaté une augmentation, entre 2001-2002 et 2011-2012 de 163% pour les troubles relevant de la psychopathologie » (p. 8). Ces élèves considérés handicapés, portent au Québec le code de difficulté 53,

---

<sup>4</sup> Pour la présente recherche, nous avons étudié, dans les écrits anglophones, ce qui nous semblait l'équivalent de la population d'élèves codés 53 au Québec : les articles concernant les jeunes avec des troubles émotionnels ou comportementaux (*Emotional or Behavioral Disabilities*) (EBD).



désignant un trouble relevant de la psychopathologie. Selon le Ministère, l'élève auquel on attribue le code 53 est un élève handicapé :

-(...) qui présente un dysfonctionnement important sur le plan affectif, cognitif ou relationnel en raison de l'intensité de ses troubles;

-dont les troubles, en dépit de l'aide, entraînent des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire, sont d'une gravité telle qu'ils l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge, requièrent des adaptations nombreuses et individualisées des situations d'apprentissage et d'évaluation.

-La plupart de ces élèves sont incapables de consacrer le nombre d'heures requis aux activités scolaires habituelles. (MELS, 2007, p. 22)

Les élèves à qui l'on attribue le code 53 seraient tous des élèves en grande difficulté d'adaptation dans le système actuel. Ils présenteraient au moins un diagnostic de trouble de l'ordre de la psychopathologie et plusieurs dysfonctionnements malgré les moyens mis en place par l'équipe-école.

### 1.3.3 Un seul code mais des personnes et des situations singulières.

Dans un référentiel élaboré par un Centre de services scolaire, on soutient que l'évaluation d'un « trouble de l'ordre de la psychopathologie fait référence à une approche dimensionnelle associée à une approche catégorielle » (CSMV, 2008 p. 11). Toujours dans ce référentiel, on dit que cette évaluation amène les professionnels à conclure qu'il y a une altération importante du niveau de fonctionnement de l'élève. Pour être orienté en classe spéciale pour jeunes ayant des troubles psychopathologiques, l'élève doit avoir « des atteintes graves observables tant au niveau social, affectif et scolaire » (*ibid.*, p. 11). Du côté anglophone, aux États-Unis, on dit que ces enfants ont des réponses comportementales ou émotionnelles très différentes des normes généralement acceptées (pour un âge donné), indépendamment des cultures ou ethnies s'y rattachant. On rapporte que ces difficultés sont nuisibles

dans des domaines tels que les soins personnels, les relations sociales, les progrès scolaires, le comportement en classe ou l'adaptation au travail (Forness & Knitzer cité dans Barr, 2014). Le problème de comportement le plus commun dans les écoles est le préjudice intentionnel causé à d'autres élèves. Les élèves diagnostiqués comme ayant un trouble de santé mentale au niveau émotionnel, peuvent avoir entre autres, des agirs agressifs, des comportements perturbateurs ou d'automutilation (*ibid.*, p. 48). Dans l'étude de Barr (2014), qui s'appuie sur plusieurs autres auteurs, on peut lire que de nombreux enseignants du secteur régulier ont du mal à comprendre ce que vit un élève atteint de trouble relevant de la psychopathologie, car leur propre vécu de l'enfance est radicalement différent de celui des élèves dont ils ont la charge. Comme ces élèves peuvent présenter un comportement bizarre et perturbateur dans la salle de classe, ils sont plus susceptibles de recevoir des mesures disciplinaires, jusqu'à l'exclusion, de la part des enseignants du secteur régulier. Sylvie Canat disait sensiblement la même chose la même année : « Les enseignants ont beaucoup de mal à dialoguer avec cette littérature comportementale ancrée dans le registre du Réel » (p. 11). Cette *littérature comportementale* est décrite par son auteure comme un langage comportemental visant, inconsciemment sûrement, à faire parler certains besoins refoulés :

Ces enfants ont un usage esthétique de la littérature comportementale qui fait œuvre dans leur vie et échec dans leur scolarité. Cette littérature s'écrit du lieu d'une hypersensibilité avec des agitations et des comportements signifiants qui mettent en actes un pré/texte. Ce pré/texte demande à être traduit et passé par le tamis langagier. Ce tamis peut être tissé grâce à l'analyse du comportement, des passages à l'acte, des obstacles psychopédagogiques construits par ces élèves et grâce à l'analyse du contre-transfert de l'enseignant. (2014, p. 8)

Outre les manifestations comportementales, d'autres difficultés associées au travail quotidien avec des élèves présentant ces troubles concernent les professionnels traitants ; les experts ne s'entendent ni sur ce que serait une évaluation objective de ces élèves, tant sur le fond que sur la méthode :

*Other difficulties associated with EBD are an inability of experts to reach a consensus for the definition, as well as methods to objectively assess students with EBD. (Barr, 2014, p. 38)*

De plus, on dit que ces troubles ont tendance à être épisodiques, très variables et parfois spécifiques à la situation, et qu'ils peuvent se manifester lorsque des exigences sont imposées à l'élève. Comprendre la nature épisodique des difficultés émotionnelles d'un élève est un défi de taille pour les nombreux éducateurs et enseignants gravitant auprès de ces élèves.

Si l'on réexamine la question du handicap en tant que production sociale et les élèves désignés par le code 53, il faudrait alors dépasser la catégorisation descriptive de symptômes pour envisager la complexité de la situation de ces élèves. Ainsi que le rappelle Tremblay (2015), le paradigme inclusif invite à dépasser une vision déficitaire des élèves handicapés - leurs « lacunes [...] manques [ou] besoins », et à réinterroger « la manière de définir et d'identifier cette population ». (p. 55)

C'est également ce que proposent Mc Dermott et Varenne (1995). Selon eux, cette tendance à la fabrication des catégories, soutenues par des descriptions qui en font des objets d'expertise institutionnelle et de lignes budgétaires, les rigidifient et les rendent difficiles à travailler. Ils questionnent ce qu'ils qualifient d'*hystérie* descriptive et explicative qui, en bout de ligne, maintient les personnes dans des situations parfois plus critiques :

*The urge to help invites an hysterical description of the problems, and American descriptions and explanations in turn leave the people who are in need of help actually worse off for our effort. (1995, p. 331)*

En somme, plusieurs façons de concevoir la maladie mentale et ses manifestations peuvent avoir un impact sur le regard qu'on leur porte et par conséquent, nos attitudes à leur égard. Canat (2014) fait le même constat en ce qui a trait à l'influence du regard des adultes sur les jeunes en trouble sévère de comportement ou trouble psychique.

Le regard accompagné de mots que l'on porte sur l'autre en difficultés est fondamental dans le travail auprès d'élèves souffrant de troubles psychiques. Dans une scolarité ordinaire, le regard de l'enseignant est déjà très important, mais, pour des enfants en grandes difficultés, ce regard est déterminant. Il pourra indiquer à l'enfant un au-delà de sa difficulté et un franchissement ou bien, à l'inverse, un renforcement de son échec scolaire. C'est pourquoi, pour l'enseignant, soigner son propre regard et ses mots portés sur la difficulté de l'autre peut être déterminant pour réaménager la scolarité. ( p. 15)

Les enseignantes, ne faisant pas exception à cette confrontation de visions, sont aux prises, dans leurs pratiques et parfois inconsciemment, à différentes croyances et paradigmes, qu'il s'agisse de la conception de l'éducation inclusive et de la réussite, de la vision du handicap ou de la psychopathologie. Quelle organisation de classes, autres que le modèle régulier, sont privilégiées au Québec pour répondre aux besoins des enfants identifiés comme ayant un trouble de santé mentale ? C'est ce que décrivons dans ce qui suit.

#### 1.4 Les classes spécialisées accueillant des jeunes identifiés avec des troubles de psychopathologie au Québec

Tout d'abord, voici un bref portrait des données relatives à l'effectif d'enfants identifiés comme handicapés par des troubles relevant de la psychopathologie à l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire au Québec. En 2009-2010 il y avait 2052 enfants et adolescents identifiés comme tel sur un total de 1 008 344 élèves. Cela représentait alors 0,2% de la population d'élèves. En 2013- 2014, il y avait alors 3499 enfants sur un total de 995 178 élèves. Ce qui englobait 0,35% de la population écolière. Parmi ceux-ci, 2065 élèves étaient scolarisés en classe spécialisée; donc à peu près 295 groupes de sept élèves, niveau primaire et secondaire confondus.

Nous avons donc pris la décision de présenter les descriptions faites de ces classes spécialisées par six Centres de services scolaires. Ainsi, cela permettra de comprendre l'organisation actuelle de ce type de classe au Québec, dans les écrits institutionnels.

Notons qu'il s'agit d'une mise en commun des éléments retrouvés, tels quels, dans le descriptif de ces classes, selon différents Centres de services scolaires<sup>5</sup>. Cela dit, l'entièreté des éléments recensés ici ne figurent pas dans chacun des documents étudiés, mais permet au lecteur d'avoir une vision large des descriptions de services offerts en province.

D'abord, la nomenclature de ce type de classes varie d'un Centre de services scolaire à l'autre. En lisant les documents de références de certains Centres du Québec disponibles sur leur site internet, nous retenons entre autres les appellations suivantes pour les identifier: la classe *Phénix*, la classe *code 53 : Trouble relevant de la psychopathologie*, la classe *GADPS : Groupe adapté pour le développement personnel et social*, la classe de *soutien personnel*, la classe *GADRP : Groupes adaptés du développement des ressources personnelles* et la classe de *soutien émotif (SÉ)*. Dans un souci de cohérence et afin de faciliter à la lecture, c'est cette dernière appellation que nous utiliserons tout au long notre recherche.

Dans l'ensemble de ces référentiels on dit que les élèves référés arrivent soit d'une classe ordinaire, soit d'une autre classe spécialisée (ou *d'un groupe adapté*) et que cela fait suite aux recommandations d'une équipe multidisciplinaire.

On y dit que ce service veut répondre aux besoins particuliers des élèves présentant des problèmes de santé mentale associés à des troubles sévères du comportement auxquels la classe ordinaire ne peut répondre malgré les services mis en place. Son objectif est de favoriser le développement intégral de l'élève ainsi que le développement de stratégies menant à une adaptation adéquate à son environnement et à une plus grande autonomie personnelle et sociale. On souhaite, par la scolarisation dans ces classes spécialisées, rendre l'élève disponible à recevoir de l'enseignement, lui permettre de

---

<sup>5</sup> Centre de services scolaire des Samares, Centre de services scolaire Marie-Victorin, Centre de services scolaire de Montréal, Centre de services scolaire de la Vallée des Tisserands, Centre de services scolaire des Mille-Îles, Centre de services scolaire des Affluents.

poursuivre sa progression au niveau de ses apprentissages et favoriser l'intégration et les échanges avec les classes ordinaires, avec le soutien et les mesures d'aide particulières qui se rattachent aux classes et ce, en tenant compte des besoins et des capacités particulières de l'élève.

Pour y être admis, chaque élève doit présenter un diagnostic ou des caractéristiques et des besoins s'apparentant à des troubles graves relevant de la psychopathologie (troubles cliniques, troubles de la personnalité, affections médicales générales, problèmes psychosociaux et environnementaux) confirmés par un psychiatre, un pédopsychiatre ou une équipe de santé mentale (CSSS<sup>6</sup>). Ce profil est prédominant chez l'élève et ne doit pas être accompagné d'une déficience intellectuelle. Toujours dans les documents des CSS, on dit que ces élèves doivent présenter des *dysfonctionnements graves* sur le plan affectif cognitif ou relationnel en raison de *l'intensité des troubles* et ceci, en dépit de l'aide apportée. On ajoute que la plupart d'entre eux vivent une détresse psychologique importante.

Considérés comme handicapés, ils portent généralement le code de difficulté 53 (trouble relevant de la psychopathologie). On dit que le profil de l'élève ne permet pas de croire qu'il pourrait bénéficier d'une intégration en classe ordinaire à court terme.

On décrit par la suite les manifestations possibles observables chez les enfants au niveau des comportements, ce que nous nous permettons de traduire ici, à l'instar de Canat (op. cit.) par *littérature comportementale*. Rappelons que l'information présentée ici est prise quasi textuellement des documents disponibles sur Internet. Les écrits consultés qualifient les élèves comme ayant des comportements désorganisés, des épisodes de perturbation grave, de la confusion extrême ou une déformation de la réalité, des délires et des hallucinations, mais également de grandes difficultés à établir des relations avec leurs camarades, des problèmes persistants et importants

---

<sup>6</sup> Dorénavant CISSS; Centres intégrés de santé et de services sociaux.

d'intégration au groupe. On précise que les problèmes de comportement sont persistants, constants, fréquents et intenses : hyperactivité ou passivité anormale, crises, craintes démesurées, inconscience du danger, désorganisation, perturbation grave, maniérisme, utilisation fréquente de gestes stéréotypés et répétitifs, manifestations d'anxiété sévère. Ils ont des problèmes affectifs dit sévères, des troubles de l'attachement ou troubles émotifs graves.

Une partie des documents consultés concerne les manifestations possibles au niveau des apprentissages. On y recense des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire : des difficultés à accomplir les tâches scolaires *normalement proposées aux élèves de leur âge*, un besoin de soutien et de nombreuses adaptations pour réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation, une disponibilité variable aux apprentissages et aux interventions selon l'état émotif, des *problèmes particuliers* au niveau des règles de la communication, une compréhension limitée des mots et des gestes dans un contexte de socialisation, et que l'élève est souvent incapable de consacrer le nombre d'heures *nécessaires* aux activités scolaires.

Les aspects organisationnels de ces classes sont également présentés dans certains référentiels. On dit que les élèves fréquentent, à priori, le groupe à temps plein, que le temps d'enseignement correspond aux normes définies par le MÉES et que l'horaire est identique ou le plus proche possible de celui des élèves des classes régulières, bien qu'ils soient amenés à l'école en berline. Une demi-journée par semaine est consacrée aux rencontres multidisciplinaires (rencontre clinique) et donc, les élèves terminent l'école à l'heure du midi une fois par semaine.

Les élèves sont âgés entre 6 à 12 ans et les classes sont composées de groupes d'élèves hétérogènes tant au niveau de l'âge que des acquis. Le ratio enseignant et élèves proposé au primaire est d'un enseignant pour cinq élèves jusqu'à un maximum de sept. Au secondaire, la moyenne est légèrement plus élevée, soit de six élèves allant jusqu'à un maximum de huit.

Le groupe est *sous la responsabilité d'un enseignant* en adaptation scolaire, assisté d'une équipe multidisciplinaire incluant un ou des partenaires du milieu de la santé mentale ou pédopsychiatrique et le soutien des services éducatifs. Il y a donc une technicienne ou un technicien en éducation spécialisée en soutien au groupe à temps plein, un service de psychoéducation en soutien au groupe ou à l'élève (nombre de jours variable), un ou une psychologue-conseil (nombre de jours variable), une professionnelle ou un professionnel de l'école en soutien selon l'organisation des services complémentaires de l'école et une conseillère ou un conseiller pédagogique.

Les orientations possibles pour les élèves est l'intégration totale ou partielle en classe ordinaire ou tout autre type de *groupes adaptés*.

Voici donc ce qui englobe les éléments descriptifs du type de classe dans les documents officiels des Centres de services scolaires étudiés. Maintenant, comment cela se vit-il concrètement ?

### 1.5 Les pratiques de l'enseignant (e) dans les classes accueillant des élèves désignés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie

Le choix du problème que nous nous proposons d'étudier repose sur l'ensemble des lectures et observations effectuées ainsi que sur les discussions et questionnements rencontrés durant les dernières années. Nous examinerons d'abord certaines prescriptions quant aux pratiques d'enseignement (ou enseignantes) attendues par le milieu institutionnel (i.e. MEES) puis en second lieu, le rôle important qui revient à l'enseignant accueillant des élèves des classes de psychopathologies tels qu'en font état les écrits scientifiques.

#### 1.5.1 Les pratiques suggérées et prescrites par le milieu institutionnel

La mission de l'école est précisée à l'article 36 de la LIP. L'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre



et à réussir un parcours scolaire. La qualification des élèves est désormais une préoccupation clairement exprimée. (MELS, 1999, p. 11)

La mission de l'école, et de ceux qui y œuvrent, demeure stable et cohérente sous un aspect : instruire. C'est aux aspects relatifs à la socialisation et à la qualification que les suggestions de pratiques demeurent incertaines. Bien qu'il soit du ressort de l'enseignant d'élaborer le plan d'intervention et de veiller à la réussite des élèves HDAA dans ces trois domaines, la façon d'y procéder semble soumise à quelques injonctions paradoxales. Par exemple : le souhait d'une école inclusive et la persistance des classes spécialisées; la réussite pour tous dans un curriculum figé, la pression du taux de réussite des examens du MÉES tout en adaptant et individualisant les pratiques pour tous.

Tel qu'évoqué plus haut, la réussite pour tous présentée par le MÉES suppose que tous les enfants aient accès à un parcours dit *modifié* qui leur permettrait d'obtenir un pourcentage répondant au seuil de réussite du bulletin mais ne permettant pas une diplomation. En ce qui concerne l'élève en situation de handicap, le parcours pour y arriver à une réussite se voit donc moins assuré. Rappelons que l'élève accusant plus de deux ans de retard (et donc deux années échouées) ne peut que très rarement réintégrer un parcours régulier par la suite, accumulant certains acquis qui ne le qualifieront toutefois pas aux yeux du MÉES. Rappelons aussi que parmi deux des caractéristiques soulevées lors de la présentation des élèves présentant un trouble émotionnel ou de santé mentale (cf. section 1.3), l'aspect épisodique de la situation et le temps de disponibilité aux apprentissages étaient considérés comme des défis. Dans ce contexte organisationnel, il est demandé aux enseignantes de broder d'une part avec ces injonctions institutionnelles, d'autre part avec les singularités reliées à la nature du handicap.

Dans le référentiel EHDAA proposé par la Fédération des syndicats de l'enseignement (2013), diverses suggestions sont données aux enseignantes travaillant auprès d'élèves

handicapés ou en difficulté quant aux pratiques à utiliser. Pour ce qui nous concerne, voici les suggestions données aux enseignantes des élèves ayant reçu le code 53 :

- Garder un dossier ordonné et en style télégraphique.
- Prendre note de leur degré de participation aux activités ou au travail effectué en classe.
- Relever les commentaires étranges ou les références à des expériences irréelles.
- Garder les dessins et les œuvres artistiques qui sont hors de l'ordinaire.
- Conserver une copie de toute la correspondance envoyée.
- S'informer sur les effets que la maladie est susceptible d'avoir sur la famille.
- Savoir reconnaître les signes de rechute (le retrait des activités, la détérioration de l'hygiène corporelle, etc.). (FSE, 2007, p. 28, inspiré du ministère de l'Éducation de l'Alberta)

Ici, l'enseignant est décrit comme un observateur témoin. Les responsabilités que l'on lui attribue sont de l'ordre du recensement. On peut trouver dans ce même référentiel, l'élaboration de toutes les incapacités des élèves identifiés avec le code 53, mettant donc au premier plan les difficultés de l'élève, la maladie mentale et ses comportements perturbants.

Les attitudes à privilégier par l'enseignant selon un guide de référence<sup>7</sup> produit par un Centre de services scolaire de la Montérégie sont nombreuses. On mentionne, entre autres, l'importance de travailler pour créer et offrir un *contexte d'attachement* (p. 15) basé sur l'approche de Gordon Neufeld. L'enseignant est défini, toujours dans ce référentiel, comme celui qui :

- Intervient lors des situations de crise.
- Adapte ses approches pédagogiques.
- Fait participer l'élève aux activités de groupe.
- Soutient l'élève et lui fournit des moyens pour lui faciliter la poursuite de ses apprentissages.
- Adapte ses approches pédagogiques et d'évaluation.

---

<sup>7</sup> Nous préférons tenir ce référentiel dans l'anonymat puisqu'il ne s'agit pas d'un document officiel.

- Intervient selon une approche favorisant la communication et l'accommodation.
- Planifie son enseignement afin de fournir des activités académiques pour la poursuite des apprentissages de chacun des élèves.
- Soutient l'enseignant de la classe d'intégration.
- Participe à l'élaboration du plan d'intervention et du plan d'intervention micro-gradué avec ou sans mesure exceptionnelle.
- Participe aux rencontres cliniques et aux formations offertes.
- Travaille en concertation et en étroite collaboration avec les personnes de l'école.
- Assure la communication avec les personnes impliquées auprès des élèves.
- Etc.

Dans la Politique de l'adaptation scolaire on demande explicitement à l'enseignant de :

...choisi[r] les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés; contribuer, entre autres, à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié (...); prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. (MEQ, 2011, p. 13)

L'enseignant, d'abord sous pression du système éducationnel québécois, puis sous les modes de pensée privilégiant une approche de type *nurture* (Couture et Bégin, 2010) doit tout de même veiller à ne pas surprotéger (Cifali, 2005). Enfin, la singularité des élèves, de leurs besoins, l'hétérogénéité des classes et la pression reposant sur la conscience du praticien alourdissent la responsabilité qui lui incombe. Parmi des choix pédagogiques à privilégier et les méthodes d'enseignement adaptées, comment pratiquer sans hypothéquer le parcours du jeune à la charge ?

Nous pouvons donc observer que, de part et d'autre, au sein même du système d'éducation du Québec, l'enseignant se voit attribuer des rôles et responsabilités qui diffèrent selon les ouvrages de référence. Sur quels référents sont fondées les pratiques qu'il met en œuvre ?

### 1.5.2 Les pratiques de l'enseignant dans les écrits

Plusieurs ouvrages psychanalytiques se sont penchés sur la psychopédagogie depuis le dernier siècle, faisant état des rôles définis, distincts sans toutefois l'être vraiment, des médecins/thérapeutes, enseignantes et parents accompagnant les enfants en développement (Cifali, 2005). La définition de ces rôles devient encore plus importante lorsque l'attention se porte sur des élèves en grande difficulté d'adaptation, difficultés surgissant d'un problème dont on estime qu'il est devenu psychopathologique. Compte tenu de la multiplicité des injonctions faites aux enseignantes accueillant des élèves identifiés comme ayant un trouble psychopathologique, il paraît pertinent d'explorer quelles pratiques les enseignantes œuvrant en classe spécialisée auprès d'élèves ayant un diagnostic qui relève de l'ordre de la psychopathologie, mettent en œuvre afin de faire avec cette multiplicité. Ces classes sont identifiées comme un temps de transition, vœu qui semble difficilement réalisable si l'on tient compte du paradoxe entre adaptation et intégration avec lequel ces enseignantes ont à se débattre.

De plus, concernant le retour des élèves en milieu scolaire après une période en centre hospitalier, il a été constaté que parmi trois facteurs, outre le soutien familial limité, le manque de préparation de l'école est parmi ceux qui peuvent contribuer à des résultats post-décharge négatifs et potentiellement déclencher une réhospitalisation des enfants (Parmelee *et al.*, 1995). Selon Simon et Savina, le personnel enseignant est peu souvent inclus dans les recherches, et ce, malgré le fait qu'il joue un rôle important dans le retour à la scolarisation :

*Given that children spend the majority of their time following hospitalization in a school setting, it is surprising that school personnel have been only minimally included in research on the transition process.*  
(2010 p. 42)

Selon ces auteurs, les intervenants qui interagissent lors de cette transition ont à comprendre les besoins scolaires, socioaffectifs et adaptatifs des enfants, concevoir des interventions qui favorisent l'adaptation des enfants aux exigences scolaires et créer un

environnement scolaire favorable (Simon, Savina et Lester, 2014). Dans leur recension des écrits, elles utilisent une perspective écosystémique<sup>8</sup> afin d'identifier les principaux obstacles pouvant entraver le processus de réinsertion scolaire. Elles estiment d'ailleurs qu'il y a un besoin impérieux de mieux comprendre comment les enseignantes en adaptation scolaire interviennent dans le processus de transition de l'hôpital à l'école : « *there is a serious need to better understand the roles of special education teachers in the hospital-to-school transition process* » (Simon et Savina, 2010, p. 43). D'autres auteurs soulèvent le manque général d'informations cohérentes disponibles pour guider les enseignantes et les praticiens en classe avec des élèves ayant des comportements déviants : « *[There is] a general lack of cohesive information available to guide teachers and classroom practitioners in dealing with students with deviant behavior* » (Barr, *op. cit.*, p. 47). Il est d'ailleurs aussi dit qu'il s'agit d'un des plus grands défis pédagogiques que d'enseigner aux élèves vivant une période de déséquilibre psychique et ce, malgré le fait qu'ils représentent une faible proportion des élèves ayant des besoins particuliers. Simon et Savina (2010) soutiennent qu'à l'heure actuelle, il n'y a qu'une compréhension limitée de la façon de préparer les enseignantes au retour à l'école des jeunes sortant d'un séjour en psychiatrie, de l'ampleur de l'information dont les enseignantes ont besoin et des adaptations essentielles qui conviennent le mieux à l'environnement de la classe.

Barr (2014) rapporte que les enseignantes des élèves diagnostiqués avec un trouble émotionnel ou de santé mentale présentent des niveaux de stress plus élevés que tout autre enseignant en raison des risques auxquels ils sont confrontés. On rapporte non seulement des risques de nature physique mais également des problèmes associés à des niveaux accrus d'anxiété, ayant une incidence sur la santé à long terme. Les manifestations et les symptômes de problèmes de santé majoritairement recensés

---

<sup>8</sup> Basé sur Bronfenbrenner et qui reconnaît les multiples systèmes tels que la famille, l'école, les pairs et la communauté dans lesquels un enfant fonctionne, ainsi que leurs interactions transactionnelles et multidirectionnelles (dans Simon *et al.* 2014).

comprennent de la fatigue chronique, des infections récurrentes, des rhumes et des maux de tête. Des expériences répétées d'épuisement émotionnel et un manque d'énergie sont d'ailleurs des plus communes (Emery et Vandenberg, 2010 dans Barr 2014). Ce même chercheur, appuyé par d'autres, suggère qu'il y a un certain nombre de facteurs qui contribuent au taux de surmenage (et donc d'abandon) aussi élevé de ces mêmes enseignantes. Selon Prather-Jones (2011), les enseignantes du champ de l'adaptation scolaire et sociale sont plus susceptibles de quitter l'enseignement que tous les autres groupes d'enseignants. Parmi eux, le domaine de pénurie le plus critique est d'ailleurs celui des enseignantes qui travaillent auprès d'élèves ayant un diagnostic de troubles émotionnels ou de santé mentale, la carrière étant souvent de courte durée : « [...] *teachers in this field have shorter careers than those of students with learning disabilities, physical impairments, or mental retardation* ». (Prather-Jones, 2011, p. 179)

De nombreuses études évoquent les difficultés rencontrées par les enseignantes qui pratiquent auprès de ces jeunes dans le but initial de réduire le taux de rotation des enseignantes (Barr, p. 56). Malheureusement, Prather-Jones (2011) soutient que le maintien de programmes féconds dépend de la rétention d'enseignantes qualifiées et engagées. La décision de celles-ci de rester, de muter ou de quitter le domaine de l'enseignement est influencée par des facteurs externes pouvant être liés à l'emploi. La recherche démontrerait ainsi que le manque de soutien a une influence déterminante sur la décision des enseignantes de quitter le milieu. (Billingsley, 2004a; Hirsch, 2005, Marvel et al., 2006, rapportés par Prather-Jones, 2011)

Mieux comprendre la représentation qu'ont les enseignantes de leurs pratiques auprès des élèves contribuera peut-être à éclairer le sens que prennent celles-ci, voire à donner quelques pistes sur ce qui peut les influencer à poursuivre, ou non, dans ce champ.

## 1.6 Synthèse et question de recherche

Dans ce chapitre, nous avons survolé les différents paradigmes sous-tendant la scolarisation des élèves en difficulté ou en situation de handicap, puis nous avons examiné la philosophie dominante d'aujourd'hui – l'éducation inclusive - que nous avons mise en parallèle avec la vision qui se dégage des textes du ministère de l'éducation du Québec. Il est ainsi possible de constater certaines ambiguïtés quant à ce qui serait à privilégier en termes de scolarisation pour ces élèves handicapés qui, tel que nous l'avons vu, forment une catégorie hétérogène et stigmatisée. Parmi les élèves handicapés, une population d'élèves identifiés comme souffrant d'une psychopathologie (ou de difficultés psychiques) a été élaborée. Ceux-ci relèvent, selon le ministère, de la catégorie des élèves *handicapés* et ils sont majoritairement scolarisés en classe spécialisée, reconduisant ainsi les phénomènes de ségrégation et d'exclusion scolaire et sociale.

Par ailleurs, selon les écrits consultés, peu d'informations sont recensées au sujet des enseignantes de ces classes en contexte institutionnel ambigu, potentiellement porteur d'injonctions contradictoires (ségrégation/intégration/inclusion). Nous en savons ainsi peu de leur implication, de leurs perceptions, des pratiques qu'elles mettent en œuvre dans ces classes dites spécialisées. Ainsi, la question générale qui guidera notre projet est la suivante : Quelles sont les pratiques des enseignantes du primaire œuvrant auprès d'élèves identifiés comme souffrant d'un trouble d'ordre psychopathologique scolarisés en classe spécialisée au regard des injonctions potentiellement contradictoires reçues par les enseignantes ?

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Compte tenu de la multiplicité des injonctions faites aux enseignantes accueillant des élèves identifiés comme ayant un trouble relevant de la psychopathologie, il paraît pertinent d'explorer quelles pratiques ces enseignantes œuvrant en classe spécialisée mobilisent afin de faire avec ces différentes injonctions. Ces classes sont identifiées comme un temps de transition qui devrait mener à une réintégration de la classe régulière, vœu qui semble difficilement réalisable, entre autres, si l'on tient compte du paradoxe entre adaptation et intégration avec lequel ces enseignantes ont à se débattre.

Il sera tout d'abord question de circonscrire le concept de pratiques enseignantes, concept utilisé par de nombreux auteurs et relevant de divers paradigmes théoriques et méthodologiques, pour en arriver à une définition qui soutiendra la suite de notre recherche.

#### 2.1 La notion des pratiques : pratiques enseignantes ou pratiques d'enseignement ?

Depuis un certain temps, les pratiques enseignantes semblent être un sujet de plus en plus étudié en sciences de l'éducation (Dupin de Saint-André, 2010, Malkoun 2007, Marcel *et al.*, 2002). Le nombre de recherches se multiplie, l'intérêt s'accroît et les conclusions amènent à leur tour un potentiel de nouvelles recherches. Malgré l'intérêt grandissant, tous les auteurs qui abordent les pratiques des enseignantes n'en partagent pas la même vision.



Il est convenu que ce terme est porteur, même en sciences de l'éducation, de nombreux sens :

Cet intérêt grandissant pour les pratiques, tant en formation qu'en recherche, s'accompagne d'une certaine confusion. D'une part, la terminologie est mal stabilisée : les termes d'action, d'activité(s), de pratique(s), de travail... sont parfois utilisés comme synonymes, parfois distingués mais sans que ces distinctions ne rencontrent un véritable consensus. (Marcel *et al*, 2002, p. 136)

Certains auteurs préfèrent définir le concept de pratiques enseignantes comme polysémique plutôt que *flou* (Dupin de Saint-André, 2010). Ils insistent sur l'interrelation entre le sens du concept et l'orientation de la recherche qui en découle. La définition des pratiques dépend donc des disciplines, des champs théoriques et des problématiques dont la recherche traite (Malkoun, 2007).

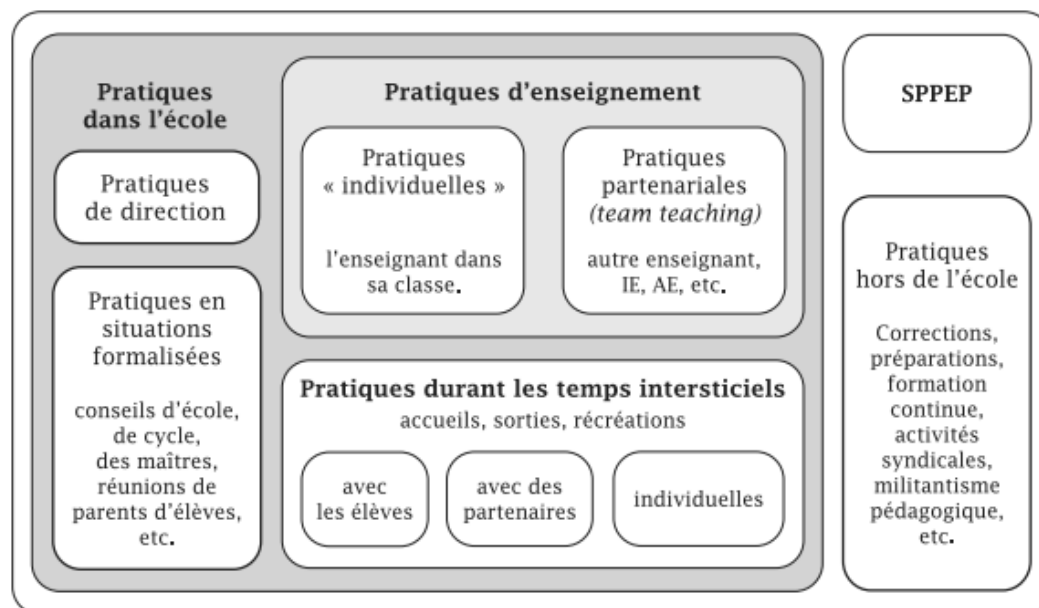
Selon Legendre (2005) la notion de pratique enseignante serait proche de celle de « modèle d'enseignement ». Les pratiques enseignantes seraient considérées comme un concept pédagogique renvoyé par synonymie aux « pratiques d'enseignement ». L'auteur soutient que dans la documentation, il est d'usage courant d'employer pratiques enseignantes pour désigner les pratiques d'enseignement. « [Elles représentent] un ensemble des activités de l'enseignement orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par des fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (p. 1066).

Il est tout de même nécessaire de s'intéresser à ce qui distingue les pratiques enseignantes des pratiques d'enseignement. Certains auteurs les confondent, d'autres non. La différence principale réside dans le fait que la pratique enseignante inclut la pratique d'enseignement au sein-même de la classe mais aussi d'autres pratiques adjacentes qui se déroulent ailleurs que dans celle-ci (rencontres de parents, réunions syndicales, assemblée générale, etc.). Par ailleurs, elles concernent également des pratiques collectives d'école comme l'organisation des surveillances de récréation, la

méthode de correction des travaux, etc. (Bru et Talbot, 2001; Marcel, 2004). Autrement dit, lorsque l'on parle de pratiques d'enseignement, cela réfère, la plupart du temps, à des activités avec les élèves, dans le contexte scolaire et souvent à l'intérieur même de la classe. L'expression « pratiques enseignantes » englobe quant à elle un ensemble de pratiques mises en place par l'enseignant, ensemble qui dépasse largement le strict cadre de l'enseignement de savoirs en classe (McGuire, 2014; Bru et Talbot, 2011). C'est donc en ce sens des pratiques enseignantes dans leur complexité que nous les aborderons. Il est en fait question, dans un prolongement de l'approche systémique, de les « envisager [comme un] ensemble de ces différentes catégories de pratiques professionnelles en interrelation et formant système » (Marcel, 2004, p. 46). Nous y reviendrons lors des précisions de choix théoriques dans la section 2.2.

À cet effet, à la figure 2.1, le schéma du système de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (SPPEP) de Marcel (2004) permet d'envisager les différentes « catégories de pratiques enseignantes en interrelations. » (*Ibid.*, p. 43)

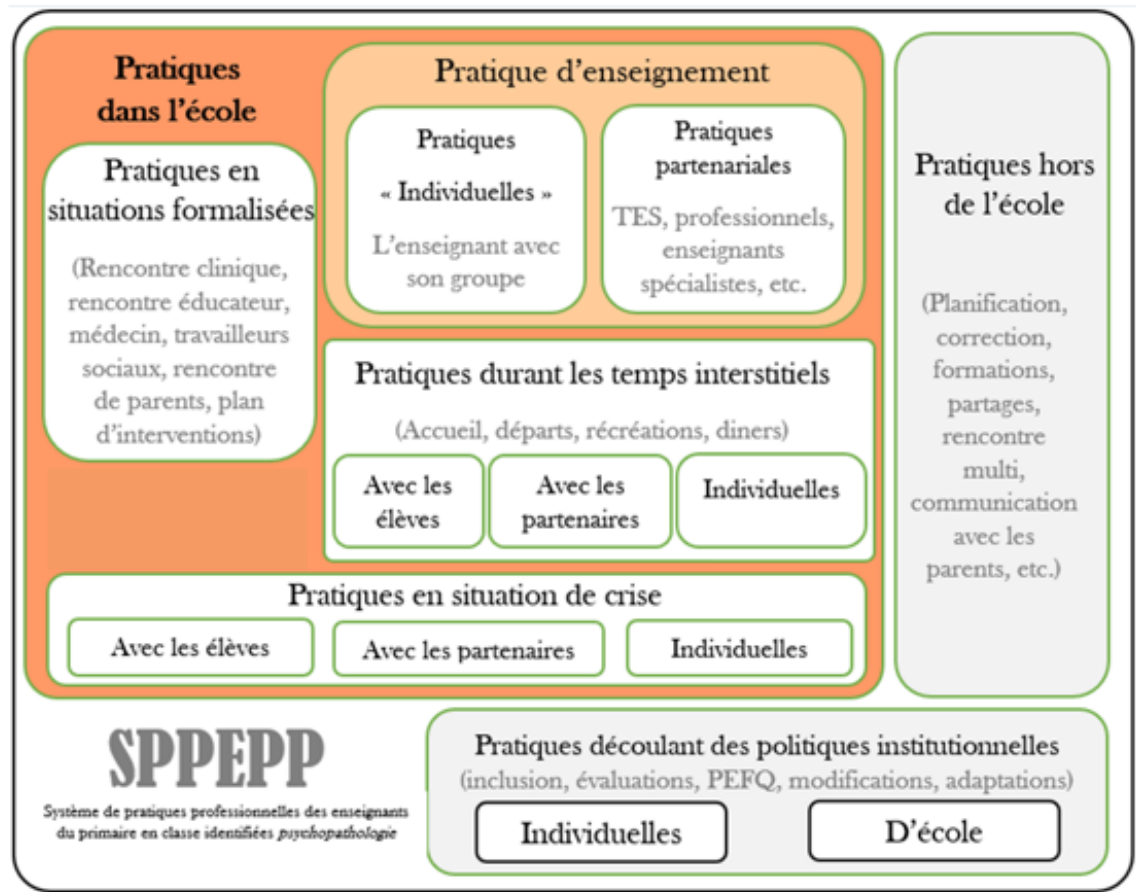
**Figure 2.1 Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (Marcel, 2004)**



Afin d'expliciter brièvement le SPPEP et ses différentes catégories (*sous-systèmes*) en interrelations, nous reprenons l'explication non-exhaustive et condensée de Marcel lui-même. Le SPPEP se conceptualise en pratiques certes, individuelles, mais aussi, partenariales, collectives et duales. Il se compose de sous-systèmes qui correspondent aux différentes situations vécues par l'enseignant au quotidien. Chacun de ceux-ci est organisé par les sujets impliqués et relève de l'organisation du système plus large avec lequel ils interagissent. Enfin, l'ensemble qui les unit tous voit la globalité dynamique du système de pratiques enseignantes. Un des intérêts que présente le SPPEP dans le cadre de notre recherche est qu'il est à la fois précis et englobant, et qu'il propose simultanément et en interrelation les environnements de classe et celui de l'école, du quartier, les acteurs de l'école et ceux du ministère, etc.

Cependant, le schéma des SPPEP de Marcel correspond à la situation professionnelle de l'enseignant du primaire en France qui diffère légèrement de celle du Québec. Par exemple, les pratiques de direction ne sont pas applicables en contexte québécois donc non pertinentes pour notre schéma adapté. Compte tenu de ce contexte, le schéma a été retravaillé afin de rendre compte, le plus fidèlement possible, de ce qui représente le plus justement le système des pratiques enseignantes d'un acteur en contexte de classes spécialisées québécoises qui accueillent des élèves souffrant de *troubles* de l'ordre de la psychopathologie.

**Figure 2.2 Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire en classe psychopathologie : une adaptation du modèle de Marcel (2004). (SPPEPP)**



D'abord, tel qu'illustré dans la figure 2.2, le SPPEPP (système de pratiques professionnelles des enseignants du primaire en classe identifiée psychopathologie) regroupe, comme le SPPEP de Marcel, les pratiques dans la classe, dans l'école et hors de l'école.

Cette recherche s'intéressant aux pratiques des enseignantes, tiendra donc compte de cette multiplicité dynamique de contextes professionnels, mais aussi de la diversité des relations qui leur donne forme (intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles). Ceci étant dit, comment le chercheur a-t-il « accès » à ces pratiques ?

La section suivante s'attardera à décrire différentes postures théoriques quant à la notion de pratiques professionnelles, et ce, afin d'identifier dans quel cadre cette recherche se situe.

## 2.2 Regards théoriques sur le concept de « pratiques enseignantes »

Dans une approche historique, Van Zanten (2008) considère que trois courants ont successivement influencé l'étude des pratiques enseignantes : le béhaviorisme, le cognitiviste et l'écosystémique. Selon cette auteure, au milieu du XXe siècle, les pratiques enseignantes sont étudiées à partir des comportements observables de l'enseignant. Les travaux effectués en ce sens s'inscrivent plutôt dans un paradigme béhavioriste à visée prescriptive dans lequel l'analyse des comportements observables de l'enseignant suppose qu'ils ont un lien direct avec la réussite, ou non, des élèves. Ces études visent principalement à identifier les techniques de *l'enseignement (ou l'enseignant) efficace*. Les recherches se sont ensuite orientées vers le courant cognitiviste, s'attardant davantage à ce qui fonde les pratiques des enseignants (théories et choix personnels). Sous l'influence de Bronfenbrenner (1986), le paradigme écosystémique, prend quant à lui en compte, pour la première fois, les diverses situations dans lesquelles s'exercent l'enseignement. Il a finalement connu son succès épistémologique à la fin des années 1980.

Aujourd'hui, c'est majoritairement avec une vision interactionniste que les pratiques enseignantes sont étudiées. Confrontant les recherches par méthodes opposées, qui considèrent implicitement que la pratique enseignante n'est qu'application de méthodes, les chercheurs voient maintenant la pratique enseignante comme un « objet d'analyse plurielle » (Van Zanten, 2008). Il demeure que de nombreux paradigmes continuent de se côtoyer, voire de se confronter, dans l'analyse des pratiques enseignantes. Nous les examinons afin de mieux définir notre objet d'analyse et la perspective utilisée pour l'étudier.

Marcel et ses collègues (2002) identifient six courants de référence principaux sur lesquels prend assise l'analyse des pratiques enseignantes. D'abord, le paradigme *expérimental* s'inscrivant dans une logique positiviste, est soucieux d'objectivité et tente d'induire un rapport de causalité directe entre une variable indépendante et une autre dépendante. Le (ou les) paradigme(s) *cognitiviste(s)* renvoie(nt) aux cognitions et à l'intelligence du praticien comme un planificateur et metteur en scène de pratiques intelligibles avec ou sans place à la perception. Le courant *socio-constructiviste*, quant à lui, adopte une position valorisant l'interaction constante entre le sujet et l'objet, [nécessitant une restructuration des schèmes du praticien devant un obstacle, aussi appelé « conflit cognitif »]. Le paradigme *systemique* considère davantage la pratique enseignante comme un « système dynamique et organisé » (p. 145) avec plusieurs interactions amenant un effet. Le paradigme *historico-culturel* considère que les pratiques ne sont pas fondées sur « une simple logique instrumentale [mais qu'] elles reflètent des visions du monde, des conceptions philosophiques et des déterminismes économiques auxquelles elles sont assujetties » (*ibid.*, p. 141). En d'autres mots, cette façon d'aborder les pratiques se rapproche de la sociologie structuraliste puisqu'elles sont en effet, considérées par le chercheur comme le résultat des tendances historiques et culturelles ainsi que des conditions sociales qui déterminent la pratique enseignante. Enfin, le paradigme *psychanalytique* emprunte une approche clinique mettant en lumière l'inconscient et les interactions sollicitées par le praticien.

Tableau 2.1 Synthèse des théories et méthodologies relatives aux pratiques enseignantes

Assises théoriques et paradigmatiques des pratiques enseignantes selon différents auteurs				Conceptions de la pratique		Visées dominantes	Méthodologies fréquentes		
Marcel et al, 2002			Grossmann, 2009	Talbot 2004	Dupin de St-André	(Bru, Marcel, Grossmann, Talbot, Duplin)	Dupin de St-André		
Van Zanten							Auteurs précédents et Dupin de St-André		
A	Expérimental (positiviste)	Behavioriste	Type 1 <i>Un système agissant sur l'autre</i>	Système processus- produits	Processus- produits	Enseignant = objet (agent) « La réalité « existe indépendamment » de celui qui l'observe, peut être morcelée en variables qui sont observables et mesurables (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 115) » dans Dupin St-André et al. p. 161	Prescriptive	-Observation (liste des comportements plausibles de l'enseignant présence/fréquences) -Questionnaire (Plusieurs questions fermées) -Dispositifs de recherche expérimentaux, ou quasi-expérimentaux, -Recherche-action	
	Cognitiviste Symboliste	Cognitivist							Positiviste
B	Cognitiviste (de l'action et de la cognition situées)	Écosystémique	Type 2 <i>Un système contexte-action</i> (Phénoménologie activité pratique réflexive, psychologie cognitive)	Écologique	Enseignant = acteur Indissociabilité du sujet et de l'action Enseignant =acteur pensant et agissant	Heuristique	Pratique	Recherche-action Recherche-collaboratrice Recherche-action Entretien d'explicitation Questionnaire Observation Entretien en auto confrontation simple et croisée	
	Historico-culturel								Enseignement-apprentissages
	Systémique								
C	Psychanalytique	Interactionniste	Type 3 Psychosociologique Psychanalytique (élucidation) Pratique		Interactionniste	Enseignant = sujet Relation entre l'enseignant et les différentes situations formant la pratique enseignante. Relation au groupe, à l'organisation, à l'institution	Heuristique	Narration Étude de cas (entretien semi-dirigé ou non-dirigé) Mise en récit d'une situation Enquête Observation (semi-dirigé ou non-dirigé) Permettent au chercheur de saisir la richesse des pratiques enseignantes (Tupin, 2003) et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer Dupin de St-André (2010) p. 170	
	Socio-constructiviste								

Reprenant les différents courants et paradigmes relatifs aux pratiques enseignantes, nous avons tenté de les faire dialoguer au sein du tableau 2.1. Nous orienterons celles-ci selon trois catégories de théorisations distinctes de la pratique que nous avons choisi de représenter par des axes : A, B et C.

### 2.2.1 La pratique (Axe A) : un enseignant posant des gestes produisant des effets

D'abord, dans cette première catégorie; il s'agit d'une conception de la réalité qui suppose qu'elle « *existe indépendamment* » de celui qui l'observe. « [Celle-ci] peut être morcelée en variables qui sont observables et mesurables » (Savoie-Zajc et Karsenti, cités dans Dupin de Saint-André, 2010, p. 161). Ceci se traduit par une conceptualisation des pratiques enseignantes comme *processus-produits*. L'enseignant y est envisagé comme un agent et ses pratiques comme des séries de faits stables et rationnels et ce, en toutes circonstances (Talbot, 2014; Grossmann, 2009). L'enseignant tend alors à être considéré comme un technicien qui applique à la lettre une méthode (Lebrun *et al.*, 2005; Dupin de St-André *et al.*, 2010). Les paradigmes qui soutiennent cette conceptualisation se concrétisent généralement en des recherches qui visent à identifier les méthodes plus ou moins efficaces utilisées par un praticien au service de son activité professionnelle (Charliès *et al.* 2007 ; Grossmann, 2009). Au sein d'une telle conception, les notions de pratiques d'enseignement et de pratiques enseignantes peuvent parfois être confondues, dans la mesure où elles ne prennent en considération que les gestes posés par l'acteur observé sans prendre en compte la multiplicité des systèmes où se déploie la pratique. Cet axe comprendrait les paradigmes expérimental et cognitiviste symboliste (donc sans tenir compte des perceptions) identifiés ci-dessus par Marcel et ses collègues. Sur le plan méthodologique, les recherches relevant de ce paradigme privilégient l'observation directe ou instrumentée des situations, les analyses de type comportementaliste et les traitements statistiques des données de l'expérimentation.



### 2.2.2 La pratique (Axe B) : l'enseignant en actions et pensées dans un contexte

L'axe B regroupe les théories qui considèrent la réalité aussi comme un observable mais qui serait indissociable de la pensée du sujet. « La place de la perception est [...] remise en évidence tout comme le lien entre la perception et le mouvement. La perception est le fait d'un sujet agissant dans le monde. Le plan devient incarné dans l'environnement » (Marcel *et al*, 2002, p. 143). Cela implique que l'enseignant soit plutôt acteur pensant et agissant ses pratiques professionnelles; c'est-à-dire que sa conscience réflexive est considérée dans l'observation de l'exercice de ses pratiques, celles-ci ne pouvant donc être totalement séparées de la personne – ici l'enseignant-qui les agit. Cet acteur est capable de métacognition et de retour sur les décisions au fondement de ses actions telles qu'elles sont planifiées et mises en œuvre en contexte. (Grossmann, 2009). Le praticien peut ainsi rendre compte de l'interaction entre ses décisions d'action en fonction des circonstances dans lesquelles il se trouvait au moment donné. Les intentions du praticien ainsi que ses actions sont alors considérées pour définir l'ensemble de sa pratique telle qu'elle se concrétise dans divers systèmes. Car la pratique, toujours selon l'axe B, ne se limite pas au cadre de la classe et des interactions avec les élèves dans les contextes pédagogiques formels. On dit que les « les pratiques sont contextualisées : elles sont en lien avec une multitude de variables appartenant aux contextes des acteurs sans cesse en mouvance » (Marcel *et al*, 2002, p. 144). Les recherches s'inscrivant dans une telle conceptualisation cherchent ainsi à décrire d'une part les actions posées par l'enseignant mais aussi les processus plus ou moins explicites qui président à leur mise en œuvre : schèmes et compétences construits par l'enseignant, variabilité de l'action en fonction des contextes (Bru, 2002). Cet axe mobilise ainsi les paradigmes de la cognition située (qui s'intéresse à la perception des enseignantes), socioconstructiviste, voire systémique.

### 2.2.3 La pratique (Axe C): un enseignant en relations avec des situations multiples

Ce qui caractérise le troisième axe des conceptions est la considération des relations entre les sujets et les situations qu'ils rencontrent. Il est impossible, dans ces théories d'ancrage, de dissocier la pratique du praticien, lui-même humain complexe et complet, historicisé par une histoire personnelle et sociale, naviguant à travers de multiples situations hétérogènes et possiblement contradictoires. Il s'agit d'abord de considérer les pratiques à l'aune des relations qui unissent l'enseignant aux diverses sphères de sa profession, aux situations qu'il vit, aux rencontres humaines, au savoir, à l'institution, etc. (Grossmann, 2009). Aussi, les pratiques, à ce niveau, sont-elles envisagées comme sous-tendues par un système d'interactions permanentes qui amène le sujet, avec son histoire personnelle et ses inscriptions sociales, en interrelation avec des situations interpersonnelles, groupales et institutionnelles, à construire des représentations de lui-même, de ses élèves, de sa mission, etc. Marcel (2009) l'explique comme suit :

[La] mise en œuvre [des pratiques enseignantes], au-delà de la composition ou de la stabilité du binôme, du collectif ou de l'équipe, reposent d'abord sur un engagement individuel des enseignants concernés qui met en jeu des dimensions personnelles, affectives, mais aussi symboliques. (p. 50)

Les diverses situations professionnelles sont ainsi elles-mêmes subdivisées en autant de sous-systèmes que de relations probables entre les divers sujets (individuels et collectifs). Cet axe fait référence aux paradigmes psychanalytique et historico-culturel des propositions de Marcel et al (2002).

C'est à partir de cette dernière conception des pratiques enseignantes que sera élaboré le travail de recherche envisagé. Nous considérons donc les pratiques enseignantes non pas comme un observable mais plutôt comme une construction théorique de celui qui l'étudie (Van Zanten, 2008).

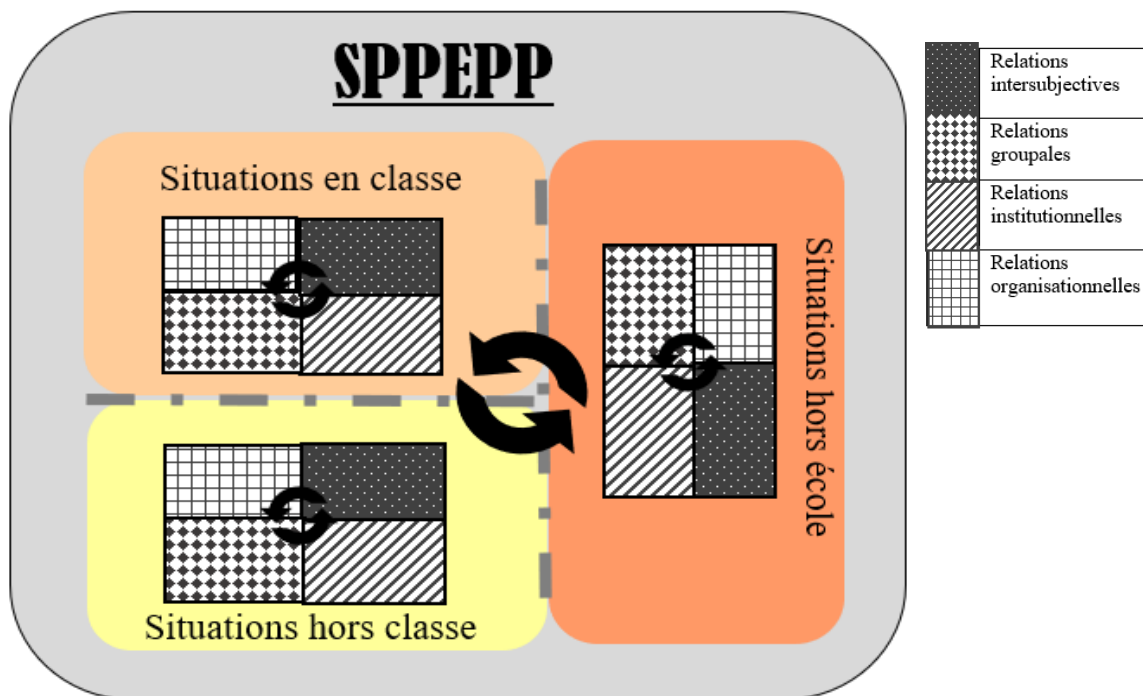
Par ailleurs, le projet emprunte une perspective clinique au sein de laquelle la pratique est appréhendée à partir :

...du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements. Le caractère clinique d'une recherche indique que celle-ci ne porte pas sur des faits en extériorité mais sur un "vécu", des points de vue subjectifs, des ressentis, un "rapport à" quelque chose (Yelnik, 2005, p.134).

C'est ainsi à travers ce que disent les enseignants de leurs relations à des événements et des situations, que nous analyserons leurs pratiques professionnelles. Ces relations sont par ailleurs à replacer dans leur multidimensionnalité psychosociologique (Yelnik, 2002) compte tenu du fait qu'elles mettent en jeu des relations intersubjectives (un enseignant et un élève, un enseignant et un technicien en éducation spécialisée, etc.) mais aussi des relations groupales (l'enseignant et son groupe d'élèves par exemple et les autres groupes professionnels qui interviennent dans l'école), organisationnelles (les horaires de l'enseignant et du TES, le périmètre d'activité de l'enseignant et du psychoéducateur, etc.), des relations à l'institution (les normes régissant l'intégration par exemple) voire à la culture (la représentation sociale du handicap ou « trouble psychopathologique »). Enfin, les pratiques ainsi considérées exigent de tenir compte de la pluralité des situations vécues dans les divers sous-systèmes évoqués plus haut, telles qu'elles sont relatées par l'enseignant.

Il s'agit donc ici de reprendre la figure illustrant le système des pratiques professionnelles au primaire en classe psychopathologie en précisant comment cette position théorique inspirée de l'interactionnisme, de la clinique et de la psychosociologie orientera le regard porté sur les pratiques de ces enseignants. Plus concrètement, il est question de s'intéresser aux relations que construisent les enseignantes des différentes situations rencontrées dans le cadre du SPPEPP.

**Figure 2.3 Les pratiques des enseignantes : les relations d'un sujet à des situations relevant de divers sous-systèmes**



En classe, en situation d'enseignement, la pratique se caractérise par les relations d'un enseignant et son groupe, mais aussi à chacun des élèves. Selon nous, le travail de l'enseignant, soit l'enseignement proprement dit, ne se limite pas à l'endroit où il pratique formellement ou informellement mais bien à son rôle. À titre d'exemple, selon le contexte de groupe présent à l'étude et notre conceptualisation, l'enseignement des habiletés sociales contemporaines occidentales, l'enseignement de la gestion des émotions et les techniques de gestion du stress, passent par la modélisation, l'exemple au quotidien et l'écoute de l'autre en situations professionnelles élargies. En contexte de classes *psychopathologie*, les situations d'enseignement impliquent également d'autres acteurs, soit minimalement un (e) éducateur(ric) spécialisé(e) en classe et parfois d'autres professionnelles en observation (psychoéducateur, psychologue, etc.). Ces situations d'enseignement interagissent avec d'autres situations en dehors de la

classe ou de l'école, par exemple la préparation de cours, les formations, les injonctions contenues dans le programme ministériel, etc.

Toujours à l'intérieur de l'établissement scolaire, mais en dehors de la classe, certaines situations autres que celles d'enseignement de contenus peuvent être considérées comme formelles. Parmi celles-ci, nous pouvons compter les rencontres cliniques entre professionnels (psychoéducateur, psychologue, éducateurs spécialisés, direction, etc.) et enseignant à raison d'une demi-journée par semaine. Lors de ces rencontres, ou d'autres – par exemple lors de l'élaboration du plan d'intervention, ou d'un bilan mensuel –, peuvent se réunir parents, psychiatres, tuteurs, travailleurs sociaux, éducateurs de vie, enseignants spécialistes, orthophonistes, etc. L'enseignant est appelé à travailler en étroite collaboration avec différents acteurs, de près ou de loin, de la vie de l'enfant. Les relations qu'il développe avec ceux-ci se traduisent à travers ces situations qui amènent une constante adaptation.

D'autres moments sont parties prenantes du SPPEPP, soit les situations de crise. La situation de crise amène l'enseignant à connecter avec ses partenaires pour un partage rapide de l'information, avec ses élèves pour assurer la protection de tous et agir avec le plus de bienveillance possible. Lorsque possible, l'enseignant doit aussi prendre conscience du risque pour l'élève en situation de crise (fugue, mutilation, agression) et veiller à le protéger. Parfois, du soutien supplémentaire est indispensable et implique des relations entre intervenants qui se jouent en périodes d'urgence non structurées. Bien que des plans d'intervention micro-gradués soient bâtis pour chaque élève, il n'en reste pas moins que toute situation dans laquelle la crise se déroule est singulière. Ces situations de « crise » sont susceptibles de survenir dans tous les contextes où les élèves sont impliqués (dans ou hors la classe de même qu'en dehors de l'école).

Enfin, certaines situations que Marcel qualifie « de transition » font référence aux moments où l'enseignant est en relation/ interaction avec les élèves ou les membres du personnel de façon informelle. Par exemple, en classe, lors des dîners et des détente

(précises aux classes psychopathologie), hors classe, lors de certaines activités, des récréations, des battements ou des arrivées/départs. L'enseignant est en relation avec les différents partenaires et les élèves de l'école, et bien que ces situations puissent avoir lieu en classe, il ne s'agit pas d'un contexte d'enseignement proprement dit.

Il est, dans le contexte à l'étude, important de considérer également les pratiques enseignantes hors de l'école qui font partie intégrante du travail de l'enseignant. La correction, la planification et les communications aux parents se font régulièrement en dehors des heures de classe. Par ailleurs, les formations spécialisées, les conférences ou les échanges entre milieux offrant le même service, lors de formations par exemple, mettent en lumière des situations relationnelles diverses.

Nous aborderons le système des pratiques enseignantes en considérant ces trois espaces que nous avons choisi de distinguer bien qu'il y ait porosité entre eux; en classe, hors de la classe mais dans l'établissement et hors de l'école. À partir de ces trois sous-ensembles, eux-mêmes en interrelation, nous abordons la pratique selon quatre angles relationnels. D'abord les relations intersubjectives qui impliquent l'enseignant et un autre sujet. On parlera de ce type de relation lorsque nous ferons référence à celle de l'enseignant avec un élève, un éducateur, un partenaire, etc. Ensuite les relations groupales font référence à l'enseignant face à un groupe de sujets. Par exemple, face à son groupe d'élèves, l'équipe professionnelle auquel il appartient, les parents des élèves de sa classe, etc. Le troisième type de relation considéré est celle du rapport de l'enseignant à l'organisation dans laquelle il exerce. Nous y retrouvons les règles de l'école, le projet éducatif de celle-ci, la disposition physique des lieux, les valeurs véhiculées, l'ambiance et la place faite aux élèves HDAA, plus précisément ceux ayant le code 53. Enfin, nous parlons des situations institutionnelles lorsque nous faisons allusion, par exemple, aux contextes d'évaluation, à la vision de l'intégration (ou de l'éducation inclusive), aux adaptations/modifications permises relevant de systèmes plus « surplombants » tels que le Centre de services scolaire, ou le ministère qui chapeautent ces pratiques. Cependant, il est impossible de dissocier complètement les

différentes relations les unes des autres car elles résultent elles-mêmes de leurs interactions constantes à travers tous les contextes mentionnés.

C'est à partir de cette conception, s'avérant la plus fonctionnelle pour nous, que seront définies les pratiques enseignantes dans le présent projet de recherche.

### 2.3 Comprendre la pratique enseignante : la relation d'un sujet enseignant à des situations mouvantes et multidimensionnelles

Après avoir défini le concept des pratiques professionnelles comme relevant de l'axe C, c'est-à-dire des relations qu'un enseignant entretient avec les différentes situations formant l'ensemble de la pratique enseignante – et appuyé notre définition sur les assises théoriques interactionnistes, cliniques et psychosociologiques dont elle relève –, il est pertinent de se demander quelles sont les pratiques des enseignantes œuvrant auprès d'élèves identifiés comme souffrant d'un trouble d'ordre psychopathologique scolarisés en classe spécialisée ? Et compte tenu de la définition que nous retenons, quelles relations entretiennent-elles vis-à-vis des situations qu'elles vivent au quotidien ?

Nous verrons plus loin que c'est par le récit de situations vécues par les enseignantes (la relation au sens d'une narration) dans différentes sphères de leur pratique, que nous pensons pouvoir mieux comprendre comment elles jonglent avec les différentes injonctions, de part et d'autre du milieu, dans leur travail au quotidien. Nous nous intéresserons à l'enseignant comme sujet, à ses relations avec les différents acteurs gravitant autour de lui (l'éducatrice spécialisée, l'élève, le groupe, les enseignants, les professionnels, les parents, la direction, etc.), ainsi qu'à sa représentation de la situation selon les contextes et discours organisationnels et institutionnels :

[...] les pratiques des enseignants sont l'aboutissement d'un jeu d'interactions qui concerne un nombre important de dimensions. Ces dimensions en

interaction font système, [...] Il ne nous paraît pas possible d'envisager une pratique pédagogique en dehors de finalités inscrites dans un système de valeurs. (Clanet dans Bru et Talbot, 2001, p. 26)

Ces situations se traduisent, entre autres, par les pratiques professionnelles quotidiennes des enseignantes qui jonglent entre ségrégation et intégration, réussites et progrès, individu et diagnostic.

#### 2.4 Question générale et objectifs spécifiques

Dans le but de répondre le plus fidèlement à notre objectif initial de mieux comprendre les pratiques des enseignantes dans leur cadre professionnel, nous avons subdivisé la question générale en trois objectifs, plus précis. La reformulation de la question générale en objectifs spécifiques se fonde sur l'analyse conceptuelle qui précède. Ainsi, considérant d'une part que les pratiques professionnelles peuvent être abordées dans une perspective clinique où l'enseignante construit le sens des situations vécues en fonction de la relation qu'il entretient avec elles, et que ces relations mobilisent des registres intersubjectifs, groupaux, organisationnels et institutionnels, les objectifs spécifiques suivants guideront la démarche méthodologique présentée dans le troisième chapitre :

- Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant dans la classe;
- Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant dans l'école mais hors classe;
- Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant hors école.



## CHAPITRE 3

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 La recherche sur les pratiques enseignantes : produire des connaissances, ajuster la formation ou modifier les comportements ?

Si l'intérêt de l'observation est incontestable, d'autres méthodologies et techniques de recueil de données sont tout aussi indispensables notamment dans une perspective compréhensive et explicative. Les approches de type clinique portant sur des cas singuliers et les travaux menés par entretiens sur la pensée des enseignants en ont fait la démonstration. (Bru, 2002, p. 71)

Toujours selon la note de synthèse de Marcel et ses collègues (2002) qui traite des pratiques comme objets d'analyse, trois grands dispositifs sont relevés dans divers travaux en fonction de la finalité qu'ils poursuivent : la production de connaissances, la professionnalisation et l'évolution des pratiques. Bru (2002) catégorise également les finalités selon trois angles similaires de recherche. Le premier vise à étudier les pratiques dans le but d'apporter, de façon générale, une solution à un problème précis d'un milieu isolé et d'une situation locale. Un objectif de ce type s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action relevant d'une approche davantage praxéologique. Le deuxième angle selon Bru constitue une *analyse des pratiques en formation*, qui les étudie dans le but de les conceptualiser, les améliorer et ainsi ajuster les besoins de formation (*ibid.*, p. 68). Cette approche relève d'un courant davantage interventionniste. Finalement, le troisième angle de recherche, propose une visée heuristique. Il s'agit ici d'« étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement » (*ibid.*, p. 71).

### 3.2 Une recherche à visée heuristique

Compte tenu de la question générale et des objectifs spécifiques qui guident cette recherche, la visée poursuivie est de « saisir la richesse des pratiques enseignantes [...] et ainsi d'en développer une meilleure connaissance sans chercher à les évaluer » (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010, p. 170). C'est en ce sens et dans un but de production de connaissances que la présente recherche a été effectuée. Nous dirons qu'elle est à visée heuristique (Marcel *et al.*, 2002; Bru, 2002; Dupin de St-André, 2010) puisque nous cherchons à comprendre les pratiques des enseignantes de classes spécialisées auprès d'élèves du primaire identifiés comme souffrant d'un trouble psychopathologique.

L'approche méthodologique de la présente recherche est par ailleurs de nature compréhensive, c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs propres expériences (Anadon, 2006). Il s'agit d'une recherche empirique, qualitative à raisonnement inductif, descriptive et exploratoire. Il est donc question de tenter de comprendre les pratiques enseignantes telles que les enseignantes les relatent (Morin *et al.*, 2010).

### 3.3 Sources de données

Après avoir élaboré une liste provisoire de thématiques que nous souhaitons aborder dans le cadre de nos entretiens (voir section 3.4), nous avons d'abord effectué un prétest avec Miranda<sup>9</sup>, une enseignante de classe accueillant des élèves identifiés comme ayant un trouble ou des manifestations de l'ordre de la psychopathologie provenant du même Centre de services scolaire que la chercheuse, mais dans un point de service différent. Le nom donné à ce type de classe au Centre de services scolaire de la Montérégie,

---

<sup>9</sup> Pseudonyme

« Phénix », viendrait de la légende de l'oiseau Phoenix qui renaît de ses cendres. Ce premier entretien, d'une durée de près de deux heures a permis à la chercheuse de revoir certaines étapes de processus ou implication personnelle au regard de celui-ci.

À la suite de la première écoute de l'entretien du prétest avec notre directrice de mémoire, nous avons pu ajuster notre façon d'intervenir au regard de certains sujets lors des passations suivantes. Par ailleurs, la tenue d'un journal de bord de notre part a eu comme conséquence de nous conscientiser, auteure du mémoire, en mettant par écrit nos impressions ou les situations personnelles qui venaient faire écho aux propos entendus lors des interviews. Ainsi, une distance émotive a pu être assurée et la crédibilité des entretiens augmentée.

L'identification des participantes potentielles a été faite *via Facebook* dans un groupe d'enseignants en adaptation scolaire du Québec, en demandant si certains d'entre eux enseignaient en classe spéciale auprès d'élèves identifiés comme ayant des troubles de psychopathologie. Nous avons proposé aux enseignantes qui se sont manifestées de nous fournir leur adresse électronique et avons envoyé un courriel en exposant l'objectif principal de recherche : *mieux comprendre les pratiques professionnelles des enseignantes dans les classes spécialisées accueillant des élèves identifiés comme souffrant de trouble de l'ordre de la psychopathologie*. Les enseignantes qui ont répondu favorablement à l'invitation ont reçu le formulaire de consentement éthique par courriel ainsi que les détails de la recherche. Une fois qu'elles ont confirmé leur participation, elles ont été contactées afin d'offrir des plages de rendez-vous pour les entretiens qui se sont déroulés en présence, dans un endroit neutre qui assurait la confidentialité, afin de favoriser la participation, le sentiment de confiance et ainsi la richesse des propos recueillis.

Les données ont donc été recueillies auprès de quatre enseignantes du Québec qui travaillent auprès d'élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. Celles-ci travaillent depuis plus d'un an dans ces écoles primaires,

publiques, sous la direction du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec et soumises à la Politique de l'adaptation scolaire. Ce sont ces enseignantes provenant de quatre Centres de services scolaires différents qui ont constitué notre échantillon.

Le Centre de services scolaires avec lequel nous travaillons dans notre contexte professionnel a été exclu des démarches de recrutement de candidates pour des raisons éthiques et afin de faciliter l'instauration d'un sentiment de confiance. D'ailleurs, à ce sujet, Yelnik estime que « le fait que la relation entre le chercheur et l'interviewé(e) n'existe pas en dehors du moment de l'entretien favorise une liberté d'expression » (2005, p. 136).

Voici un bref portrait de ces enseignantes volontaires, qui sera davantage élaboré dans le chapitre 4. Agathe<sup>10</sup>, mi-vingtaine, en est à sa deuxième année en classe de soutien émotif; Marguerite, d'une quarantaine d'années, est une enseignante qui, au moment de l'entretien, commence sa sixième année en classe avec des élèves identifiés comme ayant un trouble de santé mentale; Juliette, quant à elle, est une enseignante dans la quarantaine qui enseigne en classe de soutien émotif depuis 2005. Enfin, Simone a 27 ans et c'est la quatrième année qu'elle enseigne dans une classe de soutien émotif, accueillant des élèves identifiés comme ayant un trouble de psychopathologie.

### 3.4 Constitution des données (collecte)

La collecte de données s'est faite par l'entremise d'entretiens individuels semi-dirigés, en personne, que nous avons animés. L'entretien en *face à face* a été privilégié afin d'encourager l'établissement d'une relation de confiance avec les enseignantes, tout en étant conscient que le phénomène de désirabilité sociale puisse devenir un enjeu

---

<sup>10</sup> Les prénoms des participantes ont été changés afin d'assurer leur anonymat. Des pseudonymes ont donc été choisis au hasard pour chacune d'entre elles.

(Allaire, 1988). C'est à travers la narration de récits, soutenue par des questions ouvertes, que l'analyse du contenu des réponses a été possible.

Les objectifs spécifiques énoncés à la fin du cadre conceptuel ont guidé l'entretien à partir de thématiques à aborder (voir tableau 3.1), tout en respectant la direction souhaitée par la participante pour arriver à formuler ses idées en lien avec la situation proposée. Les entretiens ont duré environ 90 minutes avec chaque participante, ce qui a permis d'aborder tous les thèmes souhaités : relations de l'enseignante vis-à-vis de ses élèves, des professionnels, de la direction, etc., et ce, à travers différentes situations (ou contextes) vécus par les enseignantes. Tel que Grossmann (2009) le rapporte de Yelnik (2002) : « Les situations vécues constituent l'essentiel du matériel : il s'agit de la description de situations singulières et de l'expression de ce qu'elles signifient pour des sujets » (p. 782). Ainsi, ces thèmes seront précédés d'une exploration du cheminement antérieur les ayant menées à enseigner dans ce type de classe spécialisée ainsi que de leur travail au quotidien. Dans ce préambule, des éléments relevant des trois espaces (dans la classe, dans l'école, hors l'école) pouvant émerger, nous avons donc tenu à le distinguer des autres thématiques.

**Tableau 3.1 Thématiques abordées en lien avec les objectifs spécifiques**

Préambule	Présentation sommaire Cheminement ayant mené à travailler dans une classe SÉ Description du travail au quotidien
<b>Objectifs spécifiques</b>	<b>Thématiques / questions abordées dans l'entretien</b>
1) Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant en situation d'enseignement, en situation de	Situation « marquante » (positive ou problématique) vécue dans la classe / en transition Situation de crise

transition et en situation de crise (dans la classe)	<p>Situation positive / problématique vécue (si cela n'a pas été abordé)</p> <p>Les élèves, le soutien en classe, les activités en classe, l'aménagement de la classe, l'évaluation, la vision de l'intégration, etc.</p>
2) Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant hors de la classe, mais dans l'école	<p>Situation « marquante » (positive ou problématique) vécue dans la classe / en transition</p> <p>Situation positive / problématique vécue (si cela n'a pas été abordé)</p> <p>Situation de crise</p> <p>Les autres élèves, les collègues enseignants, les professionnels, la direction, l'aménagement de l'école, etc.</p>
3) Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant hors de l'école	<p>Situation « marquante » (positive ou problématique) vécue dans la classe / en transition</p> <p>Situation positive / problématique vécue (si cela n'a pas été abordé)</p> <p>Les parents, les éducateurs, le Centre de services, les organismes syndicaux, etc.</p>

### 3.5 Analyse des données

Les résultats proviennent de l'analyse des données brutes. Les modalités de traitement des données (transcription, transposition et reconstitution) sont inspirées de Mucchielli et Paillé (2006). D'autres auteurs parlent de réduction des données, condensation et présentation de ces données (Miles et Huberman 2003, cités dans Blais et Martineau, 2006).

La première étape du traitement des données a consisté à transcrire des entretiens. Ainsi, la parole des enseignantes-sujets et la nôtre ont été mises à l'écrit, sous forme de

verbatim. Cette étape a permis de s'imprégner des échanges une première fois. En deuxième lieu, nous avons transposé (ou condensé) ces mêmes données, maintenant écrites. Nous avons annoté et réparti les extraits transcrits d'abord dans les thématiques préconstruites et, le cas échéant, dans des catégories émergentes. Plus concrètement, nous avons analysé par exemple ce que dit l'enseignante de ses relations dans le cadre de situations formalisées telle une rencontre clinique (situation « hors la classe et dans l'école »). Au sein même de cette thématique regroupant différents extraits de verbatim, des catégories peuvent émerger : la relation qu'elle entretient à une personne spécifique, la psychologue par exemple (intersubjectif); au groupe de psychologues en général (groupal); à la fréquence ou l'organisation de ces rencontres (organisationnel); ou encore aux outils ou processus diagnostiques (institutionnel).

Enfin, en ce qui a trait aux modalités de reconstitution des données, les propos transposés ont été analysés verticalement (pour chacune des participantes) et horizontalement (pour l'ensemble), ce afin de donner du sens aux propos. Les aspects qui ont été soulevés tout au long de la problématique ont été ensuite mis en lien avec les propos recueillis lors des entrevues et transposés en fonction des thématiques. Par exemple, la question de l'intégration (ou de l'éducation inclusive) est-elle abordée ? Si oui, dans quelle situation ? Quel regard porte-t-on sur l'identification des élèves désignés par le code 53 ? Comment le sujet navigue-t-il face à des injonctions potentiellement paradoxales ?

**Tableau 3.2 Calendrier des réalisations**

Étape	Date de réalisation
Présentation du séminaire	23 mai 2018
Demande d'approbation éthique	6 juin 2018
Sollicitation des participants	Juin à octobre 2018
Entretien de pratique (pré-test)	10 juin 2018
Tenue du journal de bord	Juin 2018 à février 2019
Passation des entretiens de recherche (4)	Juin à novembre 2018

Analyse des données	Juin 2018 à février 2019
Rédaction	Juin 2018 à avril 2021
Remise du mémoire	Mai 2021



## CHAPITRE 4

### ANALYSE

Notre étude s'intéresse aux pratiques vécues des enseignantes en classe spécialisée accueillant des élèves qui sont identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. Tel que présenté lors de l'analyse conceptuelle au chapitre 2, nous avons pour objectifs spécifiques de décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignante en situation d'enseignement, en situation de transition et en situation de crise; (dans la classe); de décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant hors de la classe mais dans l'école, en situations de rencontres formelles avec d'autres professionnels; ainsi que décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant hors de l'école. Nous ajouterons, comme première partie, une sorte d'anamnèse rendue possible grâce aux divers éléments émergeant de leur récit. Rappelons que nous nous fondons sur les paroles des enseignantes sachant qu'elles sont à même de révéler les relations qu'elles entretiennent avec les diverses situations. Nous nous intéressons à ce qui ressort à l'oral à travers leurs récits.

Nous avons premièrement fait l'analyse verticale des quatre verbatim en identifiant les sujets émergeant de chacun d'eux. Ensuite, nous avons regroupé les segments appartenant au même sujet entre les participants (analyse horizontale) pour nous permettre d'analyser les éléments lus globalement.

Dans le chapitre qui suit, nous présentons donc nos analyses quant aux relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles qu'entretiennent les enseignantes en situation de classe, en situation hors classe et dans l'école, et en situation hors école.

#### 4.1 Présentation des participantes

Dans la première partie de notre analyse, nous proposons une présentation plus élaborée des quatre participantes, présentation informelle reconstruite à partir des informations issues de leur discours. Nous avons cru intéressant de faire ressortir les éléments en lien avec leur formation, leur cheminement professionnel et leur image de soi en tant qu'enseignante.

La première enseignante rencontrée, Juliette, est une enseignante âgée d'une quarantaine d'année qui cumule plus de 15 ans d'expérience en enseignement en adaptation scolaire. Elle enseigne en classe de soutien émotif (SÉ), auparavant appelée TRP (trouble relevant de la psychopathologie), depuis 2005. Elle s'est orientée vers ce type classe après avoir eu un « mini-contrat » d'accompagnement auprès de deux élèves de niveau secondaire scolarisés à la maison suite à leur exclusion du milieu scolaire pour « bris de fonctionnement ». Une des élèves était considérée comme « très très agressive » et ne pouvait pas rester dans son milieu scolaire. Juliette a donc ensuite « ouvert une classe » pour eux et six autres élèves au secondaire (classe de 8 élèves). Elle dit avoir aimé l'expérience mais avoir essayé un petit contrat avec « une autre clientèle » avant de se demander pourquoi ne pas essayer le SÉ lorsque son tour pour une priorité de poste est arrivée. Il y a maintenant six classes de SÉ à l'école où elle travaille. Bien qu'elle y travaille depuis un certain temps, elle envisage de quitter l'école chaque année, puis se décourage devant les procédures administratives qu'un changement de champ implique.

Agathe, notre deuxième participante, a une vingtaine d'années et en est à sa deuxième année, en quatre ans d'expérience, en classe de soutien émotif. Elle caractérise son entrée en fonction dans cette classe comme un « concours de circonstances ». Une classe était ouverte, l'horaire lui plaisait, ce n'était pas loin de chez elle et avait déjà travaillé avec des jeunes présentant le même type de difficultés. Lors de son entrée en fonction, Agathe a demandé à la psychologue du CSS s'il y avait des formations qu'elle pouvait suivre car elle ne se sentait pas outillée pour intervenir auprès de cette « clientèle », ce malgré sa formation initiale en adaptation scolaire et sociale. C'est donc la psychologue conseil de son CSS qui lui a suggéré d'aller suivre certaines formations. Elle mentionne cependant que c'est en observant qu'elle a davantage appris ou encore en demandant l'aide de la psychologue face aux manifestations comportementales de certains élèves en particulier. Elle dit avoir suivi la formation basée sur Neufeld<sup>11</sup> qui est obligatoire et ce, durant ses heures de classe. « Ça c'est systématique en rentrant en soutien émotif, il faut aller suivre, ces formations-là ». Elle qualifie son rôle d'enseignante davantage comme un rôle d'écoute, de « confident[e] ». Agathe ne poursuit pas ce mandat l'an prochain; elle nous dira d'abord que sa classe a été abolie en fin d'année et c'est la raison pour laquelle elle n'y retourne pas. Elle dira ensuite plus tard dans l'entretien qu'elle a choisi un autre type de regroupement d'élèves lors de l'affectation, séance qui se déroulait le lendemain d'un incident survenu en contexte de travail, où elle s'est blessée.

Notre troisième sujet nommée Marguerite est dans la trentaine et commence sa sixième année en classe avec des élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. Elle est dans ce type de classe appelé soutien émotif depuis sa sortie de l'université où elle avait complété son baccalauréat en adaptation scolaire. Le contrat offert pour enseigner dans cette classe n'avait pas été choisi par les enseignants figurant sur la liste de priorité lors de l'affectation de l'été. Elle a donc été appelée à la

---

<sup>11</sup> Le Dr Neufeld est psychologue clinicien du développement et chef de file du paradigme développemental. (Tiré du site de l'institut Neufeld)

fin août pour se faire offrir le contrat lors de sa première année dans la profession et elle le mentionne à quelques moments lors de l'entretien : « J'ai été appelée le matin de la rentrée scolaire », « J'ai dû être appelée le 28 août au matin. On m'a dit : Viens-t-en, le déjeuner a lieu dans 40 minutes ». Marguerite dit en « avoir long à dire » quant à son intégration dans son école au début. L'aile ouvrait, les travaux n'étaient pas terminés et les locaux n'étaient pas prêts à recevoir les classes. Les quatre enseignants qui prenaient les classes spécialisées étaient « précaires » et ont donc été accompagnés par la personne de Centre de services scolaire qui chapeaute les équipes. Marguerite croit qu'il s'agit d'une psychologue mais ne connaît pas son titre. Elle a lu les dossiers d'élève seule, la direction était débordée par les rénovations à ce moment. C'est en lisant ces dossiers, avant de commencer, qu'elle s'est mise à angoisser : « j'ai perdu 5 livres d'angoisse en lisant les dossiers des élèves avant de commencer ». Elle a tout de même décidé de se lancer. L'année suivante, le remplacement toujours vacant suite à l'affectation, est offert à Marguerite pour une deuxième année consécutive. Elle a donc « commencé là, puis [est] encore là! », ayant ensuite eu sa permanence. Elle précise avoir quitté l'école momentanément à quelques reprises au cours de ses six années d'expérience, lors de congés de maternité.

Quant à Simone, notre dernière enseignante interviewée, elle a 27 ans et enseigne depuis 5 ans. Suite au départ en congé de maladie de la titulaire de classe, elle a d'abord fait des suppléances dans un demi-groupe. Comme le fonctionnement des élèves était vraiment « problématique », l'école avait décidé de séparer le groupe en deux et d'engager « deux suppléants pour une seule enseignante ». Cette suppléance était renouvelée aux deux semaines, suivant les rendez-vous médicaux de l'enseignante et ainsi, quand la situation s'est apaisée, le groupe a été réuni et Simone a gardé le remplacement. Ensuite elle a obtenu le contrat en classe de SÉ puis finalement, la titulaire en poste a quitté. Elle a donc passé l'entrevue et obtenu le poste à son tour. Simone dit que lors de sa formation initiale en adaptation scolaire à l'université, elle avait entendu parler de certains diagnostics probables, ou troubles possibles chez des

élèves de classe « kangourou », mais jamais on n'avait élaboré sur l'ampleur des difficultés associées. « On parlait beaucoup plus des classes de langage, des classes de déficience, etc., dans la formation. Mais quand j'étais aux études, je ne visais pas nécessairement les classes de santé mentale. » Bien qu'elle « adore ces enfants-là », elle avoue qu'il lui est possible d'« arrive[r] au bout » et d'avoir un sentiment de compétence affaibli face à son travail. « [Quand] j'ai de la misère à aider un élève, bien ça ça vient vraiment me gruger intérieurement en me disant que j'ai de la misère à juste l'apaiser. Là je me tape sur la tête et mon sentiment de compétence en mange une *shot* » (1.363) Simone explique que le fait qu'elle vive des choses difficiles au travail, l'oblige à s'arrêter et prendre soin de sa propre santé mentale bien que ce ne soit pas chose simple. Quand elle parle des choix de sa collègue de prendre des marches sur l'heure du midi pour ventiler ou de se retirer lors des périodes de spécialités, Simone dit de sa collègue qu'« elle se respecte davantage » et qu'elle prend davantage soin de sa propre santé mentale.

## 4.2 Les relations dans la classe

### 4.2.1 Les relations intersubjectives et groupales en classe

Dans cette partie, nous concentrons notre analyse sur les relations intersubjectives (par exemple face à l'élève, en tant qu'individu) et groupales (par exemple face aux élèves en tant que groupe) qu'entretiennent les enseignantes. À partir des situations relatées, l'analyse met en lumière le regard que portent les interviewées envers leurs élèves dans divers contextes à l'intérieur de la classe. Il est ainsi possible de relever des paroles qui témoignent de l'interprétation qu'elles se font des capacités tant sociales que scolaires de leurs élèves.

Nous débuterons l'analyse en abordant ce que les enseignantes disent de leurs élèves en général. Nous observons une tendance chez celles-ci à mettre de l'avant les limitations des élèves, les faisant ressortir comme handicapés par rapport à une norme implicite.

#### 4.2.1.1 Le regard porté sur les élèves en tant que groupe et individus ; l'excès et le manque

Lorsqu'elles parlent du groupe classe, les enseignantes utilisent un langage qui insiste sur les aspects les plus problématiques des élèves. On peut relever, par exemple, que Marguerite utilise le « très très » à de nombreuses reprises pour mettre du poids aux qualificatifs mobilisés lorsqu'elle parle d'eux : « des élèves très très rigides », « pas très très tolérants », « pas très très patients », « tous très très anxieux ». Par ailleurs, Agathe appelle ses élèves « ses petites bombes ». Selon elle, ils font des crises pour exprimer que quelque chose leur déplaît, car ils ne sont pas capables de s'exprimer avec des mots : « Il arrivait quelque chose qui ne faisait pas leur affaire : Bang! Le crayon revolait! (Rire) C'était mes élèves tu sais! ». Elle mentionne clairement qu'ils n'auraient pas les mêmes capacités que les élèves du régulier « [Ils] ne sont pas capables de répondre aux mêmes exigences qu'au régulier », expliquant que les besoins au régulier sont moindres et les élèves sont « plus disponibles ». « À chaque minute, ils vivent une situation » estime l'une d'entre elles, qui explique que ses élèves vivent difficilement les changements, ce qui se traduirait par des passages à l'acte subséquents :

Tout changement [...] Tu sais c'est déjà difficile pour les élèves, c'est un changement, quand il y a eu ce changement-là, on a fait en sorte que ce soit un changement qui était graduel, pour justement ne pas amener de réaction chez les élèves. De toute façon ça ne s'est pas bien passé non plus, mais c'est que le changement, ils l'intériorisent puis après ça, ça s'extériorise assez facilement là.

On dit aussi d'eux qu'en plus d'être anxieux, « ils paniquent, sont traumatisés ». Juliette considère certains élèves comme vraiment « poqués ».

Lorsqu'Agathe parle de son groupe, elle dit que ses élèves « ne savaient pas lire », « n'étaient pas autonomes » et « ne voulaient pas apprendre à lire ». On soulève également qu'il serait très difficile pour les élèves de faire des apprentissages en après-

midi car ils ne sont pas disponibles à ceux-ci : « Ils n'écou[ent] pas, [font] les bruits sur les bureaux, [...] sacr[ent]... » Elle qualifie de « plus difficiles » certaines crises des élèves; comme les « *crises de contrôle* » en réponse à un « non » de la part d'un intervenant. Dans ce cas, elle précise savoir que l'enfant ne cesserait pas sa crise tant qu'il n'aura pas eu ce qu'il souhaitait au départ. « Donc quand c'était justement des crises de contrôle, on savait que l'enfant, tant qu'on n'allait pas lui laisser son « nanane » au bout de la ligne, il ne démordrait pas de sa crise ». Cela peut mener à des crises de plusieurs heures au local d'apaisement.

Marguerite élabore à son tour quant aux difficultés (voire la souffrance) qu'elle perçoit chez les jeunes de son groupe: « Ils sont tous pognés, ils ont l'anxiété dans le tapis avant qu'ils commencent la journée, ils arrivent, tu le vois là qu'ils sont comme tout pognés par en dedans parce qu'ils savent ce qui les attend durant la journée ». Simone, quant à elle, explique qu'elle doit faire des interventions spécifiques avec eux parce « qu'ils sont vraiment trop fébriles, trop agités ».

On peut également souligner qu'en général, les cours de spécialités (arts, éducation physique, musique, anglais, etc.) représentent, aux yeux des enseignants, des défis de taille pour ces élèves car ces cours ne seraient pas très adaptés à eux: « La musique, de par leur hypersensibilité au niveau du bruit » et les cours d'éducation physique : « il y a beaucoup trop de monde, beaucoup trop de bruit, beaucoup trop de lumière, beaucoup trop de...tu sais c'est un très grand espace » précise l'une d'elles.

Par ailleurs, seulement Agathe semble reconnaître les capacités d'apprentissage de la plupart des élèves de sa classe : « souvent de façon autonome les enfants progressaient assez vite [...] souvent les enfants sont plus...ils ont une plus grande facilité avec ce qui était logique ».

Pour conclure sur le regard que les enseignantes portent envers leurs élèves, on repère à quelques reprises qu'elles considèrent que l'ensemble des élèves des classes SÉ ont

des besoins communs et ainsi, fondamentalement différents de ceux des autres élèves de l'école: « ils [nos élèves] ont besoin d'amour, d'apprendre et de se sentir en sécurité ».

#### 4.2.1.2 L'image d'elles-mêmes en lien avec les élèves : les mêmes extrêmes.

Cette sous-section aborde le regard que les enseignantes portent sur leurs pratiques professionnelles, mais surtout face à elles-mêmes.

Nous pouvons ressentir, tout au long des entretiens, une incertitude de la part des enseignantes au regard de leur propre pratique. Chez Marguerite et Simone, entres autres, nous ressortons à de nombreuses reprises des paroles qui reflètent un jugement, parfois sévère, envers elles-mêmes. Comme dit l'une d'entre elles, ce travail fait « jaillir beaucoup de remises en question ». Quel que soit le sujet abordé, Marguerite évoque régulièrement la remise en doute de ses compétences ainsi que son sentiment de culpabilité : « J'ai pas réussi encore », « Je n'ai pas encore trouvé l'équilibre parfait », « Ça ne fonctionne pas tant. (Rire) J'aimerais ça te dire que je suis exceptionnelle là...mais non! », « [...] je me suis laissée emporter puis je l'ai pris personnel. », « Puis je ne suis pas capable, fait que, je me suis sentie mal, je me sentais coupable, puis là, c'est les remises en question. Qu'est-ce que je fais de pas correct [...] ? », « [...] c'est là que le sentiment de culpabilité est embarqué », « il y a tout le temps un questionnement de dire : Qu'est-ce que je pourrais faire de plus ? Puis il y a des moments où je suis plus découragée », « l'estime de moi commence à baisser, puis là j'essaie de me parler. Puis là c'est cette espèce d'équilibre là que...que j'essaie d'avoir », « J'ai comme beaucoup trop parlé aux parents, puis le pourquoi, c'est que, c'est l'émotion qui est venu prendre le contrôle ». À d'autres moments, Simone revient sur la confiance que les enfants portent envers elle. Bien qu'elle précise ne jamais avoir perçu ces moments comme des privilèges, elle souligne le moment où la jeune fille se confiait à quelqu'un pour la première fois : « tu te dis qu'elle a assez confiance pour te



raconter ça ». On peut donc penser qu'elle est sensible à cette marque de confiance venant d'un élève.

Simone semble également parfois avoir à jongler avec ce type d'émotion face à elle-même et sa pratique. Elle explique qu'il lui arrive de devenir « trop sympathique, plus qu'empathique » lorsqu'elle entend une confiance de jeunes. Bien qu'elle transmette tout de suite ces informations au psychologue de l'école, elle dit avec émotion qu'il lui est arrivé d'avoir « mal au cœur » en entendant certains les propos d'une élève : « je ne peux juste plus, je suis devenue plus fonctionnelle, j'ai juste envie de pleurer pour l'enfant (...) je me souviens j'avais eu mal au cœur ». Elle dit qu'à travers le temps, elle s'est rendu compte qu'elle doit se protéger elle aussi, bien qu'elle ne se sente pas toujours formée pour le faire : « j'ai compris à travers le temps... de me dire, oui c'est beau, tu sais vouloir protéger les enfants mais nous aussi faut se protéger dans tout ça ».

On peut donc retenir qu'au moins deux des quatre enseignantes portent également un regard critique, voire sévère sur elles et leur pratique. Aussi, elles situent régulièrement les événements sur un continuum, où le centre serait une norme, en les qualifiant de *trop* ou de *pas assez*. Notons par exemple le manque de temps, le manque de formation, l'excès d'empathie, la charge émotive, etc.

#### 4.2.1.3 La relation aux élèves : prégnance du paradigme nosographique

Ici, nous analysons les propos des enseignantes qui permettent de comprendre la lunette qu'elles portent quant au sujet délicat qu'est celui de la santé mentale. Des verbatims analysés séparément, surgissent des phrases ou des mots employés qui peuvent laisser entrevoir le paradigme auquel chacune adhère, peut-être même inconsciemment, selon divers facteurs.

Selon Juliette, les diagnostics influencent directement le regroupement d'élèves (ou classe spécialisée) dans lequel les jeunes devraient être affectés, tout en reconnaissant que les besoins sont parfois plus complexes. « Pourquoi les élèves en trouble de

langage ou TSA ne sont-ils pas dans leur milieu ? Parce que leur milieu ne répond pas à leurs besoins » dit-elle. Les élèves considérés comme ayant un TSA (code de difficulté 50) ont leur milieu, les élèves ayant un trouble de langage (code de difficulté 34) ont leur milieu, les élèves qui ont un trouble de l'ordre de la psychopathologie (code de difficulté 53) ont un type de classe spécifique, etc.

Agathe pose un regard similaire lorsqu'elle souligne que les élèves ont besoin des locaux d'apaisement lorsqu'ils manifestent de l'anxiété; quand ils sont « pris dans leur TOC » (trouble obsessionnel compulsif), qu'ils ont besoin de calme ou ne sont « plus capables de se sentir ». Les élèves doivent « se recentrer sur eux-mêmes ».

Marguerite nous fait aussi le portrait des comportements d'un élève ayant, semble-t-il, un diagnostic de TOC. Elle parle de ses manies récurrentes et dit au passage que ses élèves sont majoritairement tous très anxieux :

**Participant** : Il avait eu des TOC sévères où est-ce qu'il a fallu qu'il soit hospitalisé. Fait qu'il y avait beaucoup d'anxiété comme la majorité, je dirais là. Il avait beaucoup d'anxiété mais à la maison c'était un enfant qui était complètement roi. C'était beaucoup trop là.

**Interviewer** : Quand tu dis il avait eu des tocs qui l'avaient amené à se faire hospitaliser, qu'est-ce que tu veux dire ? Qu'est-ce que veut dire : avoir des TOC ?

**Participant** : Heu écoute, on se souvient-tu c'était quoi ? Je me souviens qu'il avait eu des TOC, fallait qu'il prenne le ballon...

**Interviewer** : Des comportements récurrents tu veux dire ?

**Participant** : Oui oui oui mais c'était comme des espèces de manies qui fallait qu'il fasse là, mais ça commençait à être là : ce n'était pas juste genre : je me gratte là. C'était comme des espèces de routines physiques qui étaient intenses là. [...] Envahissantes, vraiment envahissantes là. Il fallait qu'il monte les marches heu... quatre cinq fois [...]

Agathe, fonctionne avec les diagnostics en début d'année pour faire le portrait des élèves. Elle reçoit ces informations par le biais des rapports psychologiques : « je posais mes questions aux parents, savoir si l'enfant avait des diagnostics puis on recevait aussi tous les rapports psychologiques qui avaient été faits soit au privé au public, que les parents avaient fait avant ». Elle relate ensuite que quatre des cinq élèves de sa classe, entre six et huit ans, avaient un diagnostic de trouble de santé mentale : « Heu...j'en avais trois sur cinq qui avait un diagnostic. Il y en a un qui était en attente, puis il y en a un que c'est au courant de l'année-là qu'il a reçu son diagnostic ». Elle parle aussi des élèves comme ayant tous vécus des traumatismes et dit être sensible aux « traumatismes qu'ils avaient eus [...] histoire d'agir en conséquence là ». Néanmoins, Agathe dit ne pas s'attarder seulement au code de difficulté (53) ou aux diagnostics auxquels les élèves sont identifiés, cela viendrait seulement « expliquer le comportement de l'enfant ». On peut donc comprendre qu'Agathe tente de saisir le besoin derrière la manifestation comportementale.

Juliette parle d'un élève avec lequel elle a eu de la difficulté à établir un lien significatif sentant une « barrière » entre elle et lui. « « Moi j'aime euh-rien », toujours des affaires de même, toujours le contraire, toujours la petite phrase gossante, tout le temps la petite affaire ». Elle dit avoir de la difficulté à « aller le chercher » et le motiver à travailler, malgré ses essais humoristiques ou autres techniques. Un autre élève, un « super bel enfant » rendu en sixième année, mais de niveau de première ou deuxième année, allait bientôt atteindre un « plafond d'apprentissage ». Selon elle, il sera un « bon concierge ou cuisinier » mais sans plus. Malgré cela, comme il est dans « leur département » depuis longtemps, tous les intervenants le connaissent et savent comment agir avec lui pour que ça « fonctionne ».

Il s'agit donc ici de reconnaître que les intervenantes associent, à différents degrés, la littérature comportementale (cf. Canat, *op.cit.*) des élèves à leurs difficultés individuelles ou leur(s) diagnostic(s). Elles ne semblent pas d'emblée interroger

l'impact du groupe ou des pratiques enseignantes sur l'intégration positive de l'élève dans son école.

#### 4.2.1.4 Un paradigme biologisant mais une compréhension des comportements

Tel que nous l'avons vu précédemment, le paradigme privilégié par les écrits ministériels semble relever davantage d'une approche biologisante. Malgré cela, nous sommes à même de soulever que les enseignantes développent une conception compréhensive des comportements de leurs élèves.

Simone raconte une situation dangereuse vécue en classe. Alors qu'« un enfant qui vivait une frustration (...) a pris la paire de ciseaux puis les a pointés dans ma direction, en essayant de me frapper avec ». Elle explique aussitôt le comportement de l'élève en disant d'elle qu'elle était plus jeune et donc « a géré ça avec l'impulsivité qui lui venait à ce moment-là ». Malgré tout, l'enseignante revient sur cette situation en disant « ce sont des choses qui arrivent puis nous on est là pour leur donner des outils pour diminuer ce genre de réactions impulsives, d'essayer de travailler avec des moyens d'apaisement. »

Agathe se souvient d'un moment positif avec un élève en particulier qui lui disait qu'il ne saurait jamais lire, ni écrire. À chaque fois qu'Agathe lui demandait d'écrire son nom, il lançait son crayon. Vers la mi-année, après du travail au niveau de la fusion syllabique puis le son des lettres, l'enfant a pu lire son premier mot. Agathe dit avoir eu une réaction exagérée pour que l'enfant comprenne bien qu'elle était vraiment contente. Agathe relate par ailleurs un événement survenu l'année précédente alors qu'un élève l'a blessée « vraiment par accident ». Il a donné un coup de pied dans la porte et Agathe qui avait levé sa main pour se protéger, s'est blessée : « pour ne pas la manger dans le front, j'ai mis ma main [...]. C'est ça dans le fond là moi j'ai dû quitter rapidement pour aller à l'hôpital parce que là...c'est deux doigts cassés là fait que tout ce qui s'ensuit. » Agathe relate une autre situation alors qu'un élève lançait tous les objets dans la classe, renversait les bureaux, le mobilier, etc. Elle considère ces

événements comme « marquants ». Par exemple, un élève a réagi ainsi car il n'était pas satisfait du contenu de sa boîte à lunch. Agathe lui a demandé de manger ses six bouchées et a maintenu sa consigne malgré les protestations du jeune. Le jeune a lancé son plat par terre et Agathe lui a demandé de le ramasser. Elle a maintenu sa demande et l'élève « s'est donc mis à tout lancer ». Elle lui répétait qu'il devrait ramasser le tout quand il sera prêt. Ensuite, quand le jeune a commencé à ramasser, elle s'est mise à l'aider, ne voulant pas étirer la punition. « Puis après quand j'ai vu qu'il commençait à ramasser je suis allée l'aider là... le but n'étant pas de...d'étirer la punition outre mesure, étant juste qu'il ramasse ce qu'il avait fait. ».

Marguerite nous parle d'une « petite puce » qui a beaucoup de difficulté à rester concentrée : « il faut que tu la ramènes, à chaque 3-4 minutes ». Bien que ce ne soit pas une jeune particulièrement agressive, elle a, selon Marguerite, besoin de l'attention de l'adulte constamment « (...) la puce ce n'est pas une petite puce qui est...heu... ce n'est pas une petite puce qui est agressive, qui se désorganise (...) sauf qu'elle a vraiment besoin de l'attention de l'adulte, quasi constamment pour avancer ».

On voit donc que quelques fois, les enseignantes tentent de comprendre les agissements ou la littérature comportementale de leur élève. Elles semblent être capable de voir au-delà du diagnostic et mettre en contexte les agissements de ceux-ci.

#### 4.2.1.5 La place du groupe en situation de classe

Dans cette section, nous relatons ce qui émerge des entretiens en ce qui a trait aux élèves en situation de classe. Nous observons le rapport entre les activités individuelles proposées et celles groupales et remarquons que dans certains cas, l'aménagement de la classe, très centré sur les espaces, révèle également des particularités en ce sens.

Par exemple, Marguerite explique que dans les années passées, les bureaux des élèves étaient séparés par des meubles. Pour donner suite aux demandes des intervenants de la classe, des panneaux ont été installés pour faire office de séparations entre les

bureaux. Dans la classe de Juliette, chaque enfant a un bureau et des paravents de chaque côté pour délimiter son espace. Simone parle aussi de l'espace de chacun des jeunes à l'intérieur même de la classe : « Chacun a son espace, donc le matin, on déjeune ensemble à la grande table, après ça on s'occupe, on prépare les choses, [...] puis après ça chacun retourne dans son espace, c'est comme ça qu'on fait les apprentissages aussi là ». Dans la classe d'Agathe, les enfants ont le choix d'être seuls à leur place ou en groupe à la grande table. Chacun a le choix de travailler à une place ou à l'autre. Marguerite explique qu'il y a des îlots dans sa classe ainsi qu'un espace commun dans lequel ils se rejoignent vers 9h : « ils ont tous des places individuelles mais il y a une grosse table commune au milieu de ma classe ». Effectivement, les moments en groupe semblent davantage privilégiés lors des récréations et des repas par chacune des participantes interviewées.

En ce qui a trait aux activités de groupe liées aux notions à enseigner guidées par le Programme de formation de l'école Québécoise (PFEQ), Marguerite précise qu'il y aurait trop d'hétérogénéité des niveaux scolaires pour arriver à faire de l'enseignement en groupe régulièrement. Le niveau des élèves allant de la deuxième à la sixième année, elle présente parfois des « capsules » de deuxième cycle qui font une sorte de révision pour les élèves plus avancés mais dit que cela n'est pas fréquent. Les autres, qui ne sont pas rendus au deuxième cycle peuvent faire autre chose : « J'invitais tout le temps les autres parce que je me disais bon, s'ils voient ça, ça va peut-être leur allumer quelques cloches. ». Mais elle dira par la suite qu'elle n'a pas encore réussi à faire ni des capsules, ni quelconque activité de groupe parce que c'est difficile au niveau des comportements des élèves.

Malgré le fait que chaque enseignante ait évoqué le fait qu'il était très difficile de faire des activités de groupe en classe, les élèves du groupe semblent demeurer ensemble (sans toutefois l'être vraiment) du matin au soir. Il semble n'y avoir que peu d'interaction avec d'autres élèves, certes dans la classe mais tel que nous verrons dans

la section 4.2.1, lors des situations organisationnelles hors classe dans l'école également.

En ce qui concerne les pratiques des enseignantes en situation de classe, nous sommes à même de constater qu'elles semblent teintées par une représentation homogène des élèves, relatés en termes de carences ou d'excès, dans une perspective la plus souvent biomédicale, et que le collectif qu'ils constituent ne peut être mobilisé dans le cadre d'activités d'apprentissage communes.

#### 4.2.2 Les relations organisationnelles en classe

Dans cette section, nous mettons en lumière les propos des enseignantes qui concernent l'organisation à l'intérieur même de la classe. Nous traiterons des éléments qui permettent de mieux comprendre la relation qu'elles ont envers la structure organisationnelle toujours dans le contexte de la classe.

##### 4.2.2.1 La division du travail TES / enseignante

Cette sous-section vise à faire ressortir et comparer la vision qu'ont les enseignantes du ou de la technicienne en éducation spécialisée (TES) de leur équipe immédiate. On relève, entre autres, le vocabulaire utilisé pour parler de ceux-ci dans les milieux respectifs, la façon dont ils entendent leur relation de coopération et le rôle de chacun en classe.

Chez les quatre enseignantes (ou leur organisation), l'éducatrice spécialisée est perçue comme une « aide » à l'enseignante, selon le langage utilisé. Par exemple, à l'école de Juliette, on permettrait dorénavant plus d'élèves en classe à cause du « support visible en classe ». *Support visible* est le nom donné aux éducateurs spécialisés présents et attirés à une classe. Lorsque l'on demande à Juliette pourquoi on les nomme de cette façon, elle répond qu'il s'agit d'une décision de la hiérarchie, sans préciser laquelle exactement: « ce sont eux qui ont décidé ça ». Elle précise qu'elle trouve cela déshumanisant mais y adhère : « ça fait un peu archaïque, déshumanisé...mais on dit

support visible = éducatrice spécialisée ». L'histoire ne dit pas si ce terme est celui utilisé formellement ou seulement dans le langage interne. Pour Simone, « aide permanente » est la façon dont le milieu nomme les TES en classe. « On pourrait en avoir huit techniquement (des élèves) quand il y a une *aide permanente* en classe comme la TES qui est là ». Néanmoins, elle considère qu'elle et l'éducatrice n'ont pas le même rôle et donc, celui de la TES (en termes de tâches) est important. Elle explique que pour prendre soin et faire en sorte que les jeunes soient apaisés, le rôle du technicien en éducation spécialisée est davantage sollicité, ce qui fait en sorte que Simone doit parfois prendre cette posture, ou ce rôle de TES, au besoin : « on dirait qu'il y a plus deux TES en classe qu'une enseignante et une TES ». Marguerite précise aussi que les ratios enseignants et élèves de classe ont augmenté et qu'il y aura donc dorénavant une TES par classe. Quand Marguerite nous raconte le déroulement d'un matin habituel, elle mentionne que pour la première transition, il y a habituellement trois intervenants : « il y a toujours un TES et deux adultes », considérant les enseignants comme les adultes. Dans le milieu de Simone, tout comme celui de Juliette et Marguerite, il arrive certaines années que deux enseignantes aient à se « partager » la TES.

Au CSS d'Agathe, chaque classe SÉ bénéficie d'une éducatrice spécialisée qui donne aussi du temps au secteur régulier. Les enseignants travaillent avec une éducatrice présente plus ou moins 85% du temps, bien que leur tâche soit de 100%. Le poste de l'éducatrice est de 31 heures par semaine mais les élèves des classes SÉ ont 27,5h d'heures de TES octroyées. Celles-ci doivent donc donner du temps au secteur régulier. Lors de ces moments, Agathe est seule en classe, ce qui représente à peu près une heure par jour. Par exemple, lorsqu'Agathe s'est blessée, la TES était en diner, laissant Agathe seule en classe. « On n'était pas constamment ensemble là, il y avait des moments où j'étais toute seule là ». Elle rapporte que ces moments sont généralement plus difficiles, surtout lorsque ce sont des moments de « travail ».



Agathe semble percevoir une égalité entre elle et l'éducatrice avec qui elle était jumelée cette année. Elles se sont rencontrées en début d'année afin de mettre au clair le rôle de chacune, et rendre celui-ci interchangeable, d'un commun accord, lorsque les situations le demandent. Par exemple, si Agathe commence une intervention avec un jeune, c'est elle qui se rend au local d'apaisement pour terminer son intervention même si normalement, il s'agit du rôle de l'éducatrice. Elles ont établi cela en préparant, ensemble, leur gestion de classe en début d'année : « quand on a eu notre conversation au début de l'année, quand j'ai eu des conversations avec l'éducatrice là, de comment on voulait s'enligner dans la classe ».

Le partage des rôles entre les deux corps d'emploi semble varier selon les acteurs impliqués dans la relation, mais également selon la façon dont les éducateurs sont nommés et comment leur tâche est maniée dans les différentes organisations.

#### 4.2.2.2 L'horaire de travail; la place que prennent les apprentissages en classe spécialisée de Soutien Émotif

Dans l'école d'Agathe, la demande (officielle) est que les enseignants ne débutent pas de tâches scolaires avant le mois d'octobre, utilisant le premier mois pour créer le lien et favoriser la connaissance de l'école afin que les élèves s'y sentent bien. Elle-même voit son rôle plus comme un rôle d'écoute, de « confidente ». En premier lieu, elle doit s'assurer « qu'ils sont bien avec eux-mêmes et dans leur environnement », puis ensuite aller dans les apprentissages: « une fois que je sais qu'ils sont bien, bien à ce moment-là, on peut rentrer des apprentissages ». Elle précise aussi qu'il est souvent difficile de travailler ou de seulement suivre l'horaire prévu quand les jeunes reviennent de l'heure du dîner. Agathe évoque le fait que souvent, ils se sont « chicanés avec un ami », ce qui rendrait les après-midis difficiles et souvent, il est « impossible de faire des apprentissages ». Agathe base principalement ses enseignements sur les attentes minimales du Programme en faisant des choix à l'intérieur de celui-ci, comme ils n'ont pas le temps de compléter le cahier d'exercices en entier et de voir toutes les notions.

Donc les enseignantes « survolent » et les enfants progressent de façon autonome par la suite. Elle revient à quelques reprises sur le manque de temps pour faire « des activités d'apprentissage ». Parfois, Marguerite intègre une petite capsule mais pas souvent, puisqu'elle a trop de niveaux scolaires différents :

« C'était des capsules [mini-leçons][de niveau] plus trois-quatre.[troisième et quatrième année]. Puis ce que je jugeais pertinent, que ce soit une révision pour la cinq, malheureusement, dans ça souvent mon [élève de] deuxième année qui était ultra faible, niveau première année quasi, puis il y en a un autre qui était sixième année quasi surdoué, eux, ils faisaient autre chose un petit peu pendant ce temps-là. Fait que, pour cette raison, j'en faisais rarement, je faisais des capsules souvent quand il avait un spécialiste qui venait après, puis le temps qu'on s'installe, qu'on finisse la routine je jugeais qu'on n'avait pas le temps de s'engager dans une tâche fait que là je faisais des, des capsules. »

Marguerite confiera par la suite qu'elle n'a pas encore réussi à faire une capsule qui a fonctionné pour tout le monde. L'enseignante dit segmenter les périodes de travail en 20-30 minutes pour ensuite prendre une collation et faire une période de *Just dance*<sup>12</sup> : qu'elle qualifie de « pause cerveau ». Si les jeunes ne désirent pas participer, ils peuvent s'asseoir sur le sofa, lire un livre ou autre. Ensuite, ils repartent pour une période de 20-30 minutes de travail scolaire bien qu'il y ait souvent une spécialité et une récréation à laquelle Marguerite participe à chaque fois. Après le dîner, ils vont 15 minutes à l'extérieur et reviennent pour 20 minutes de lecture ou détente. Ensuite, une demi-heure est consacrée à l'univers social, aux sciences, ou à une situation d'écriture commune à la classe. Les 15 dernières minutes sont dédiées aux ateliers ludiques style « rushhour », « architek », pour ensuite commencer la routine de départ et quitter l'école à 14h20.

Juliette rapporte qu'au début, elle faisait douze-treize arrêts d'agir par jour sur certains élèves et donc, elle était « plus là-dedans que dans l'enseignement ». Il en va de même

---

<sup>12</sup> *Just Dance* est un jeu de danse et de rythme développé par Ubisoft.

pour Simone qui dit clairement qu'elle et son équipe misent sur l'aspect plus clinique que pédagogique : « [...] on travaille davantage la santé mentale des enfants que le côté pédagogique. » « [...] le plus important c'est de travailler leur santé mentale en ce moment ». Elle nous explique qu'un de ses souhaits est de ne plus devoir satisfaire les exigences imposées par le ministère et juste prendre soin des enfants :

« Tu sais, parfois, au lieu de dire : « On va travailler les apprentissages, puis on va aller dans le niveau scolaire tout ça... », je les prendrais ces enfants, on s'assoit ensemble, on ferait juste de la lecture, un peu de cocooning, puis on serait juste bien à ce moment-là. Tu sais on arrête de répondre aux exigences du ministère de l'Éducation puis on se dit juste : on prend soin de nous tous ensemble puis on vit ».

La majorité d'entre elles s'entendent pour dire que les élèves ne peuvent pas réussir et couvrir le Programme exigé par le MÉES parce que le rythme en classe est trop lent. Marguerite mentionne d'ailleurs que c'est cet aspect des apprentissages scolaires qui lui crée le plus d'inconfort en termes de sentiment d'accomplissement. « Ça fait jaillir en moi beaucoup de remises en question qui me font douter, c'est la tâche au niveau de l'enseignement que je ne trouve pas encore l'idéal par rapport à ce que ce soit optimal malgré toutes les contraintes qu'on a. » On peut sentir une sorte de découragement quant à leur devoir d'instruire ou d'« enseigner » les Programmes connus : « C'est très très difficile. C'est décourageant. C'est difficile de ne pas le prendre personnel par exemple, bin difficile. » Dans le même ordre d'idées, Marguerite nous fait état du sentiment d'incapacité qu'elle ressent de ne pas être capable de donner assez de temps d'enseignement à une jeune, compte tenu de ses capacités d'apprentissage : « si j'étais capable de passer plus de temps avec elle, elle progresserait plus vite ».

On retient donc que la pression des apprentissages scolaires relatifs au Programme de Formation de l'école Québécoise crée une situation anxiogène pour les enseignantes rencontrées.

#### 4.2.2.3 Les pratiques évaluatives

En ce qui a trait aux bulletins ou aux pratiques évaluatives, les enseignantes se disent toutes un peu incertaines. Certaines sont plus explicites que d'autres mais il est possible de constater qu'aucun consensus n'existe quant à la façon de faire, bien que le Programme et le bulletin du MÉES soient les mêmes pour tous.

Dans l'école d'Agathe, comme les enseignants ne débutent pas les tâches scolaires en septembre, il ne leur reste qu'un mois pour arriver à faire un portrait « juste » de l'élève pour le premier bulletin : « il nous reste comme un mois pour faire la première étape (...) clairement, il ne sait pas lire, clairement [...] on était au début début début ».

Marguerite raconte une situation où un élève aurait adopté certains comportements opposants à la suite d'incohérences dans l'utilisation des bulletins entre elle et les enseignants précédents. Elle souligne que le bulletin serait utilisé de façon différente par chacun, ce qui provoquerait des incompréhensions chez les élèves : « Les années d'avant, [les enseignants] lui donnaient une note sur sa participation puis c'était ça qui était dans son bulletin. Alors là, lui il pensait qu'il avait des 70% en mathématiques alors que [...] il pensait qu'il était en cinquième année puis là il vient dans ma classe et je lui dis : « non non, ti loup, tu es de niveau troisième année puis ce n'est pas facile ». Donc c'était beaucoup d'opposition, beaucoup de ...bon. Il était en opposition souvent ».

Juliette mentionne qu'elle a tenté de joindre le conseiller pédagogique de son CSS pour ses questionnements en termes d'évaluation, mais que celui-ci n'aurait pas répondu à ses attentes. Elle dit donc procéder en fonction de ce qu'elle pense :

« On a tellement essayé là! Nous là on a essayé [mon collègue] et moi, parce que, tu sors de l'Université puis un, tous les programmes puis... [Les conseillers pédagogiques] ont des bonnes idées qui ne sont pas nécessairement applicables. Puis il n'en a pas un qui a répondu à nos attentes, il n'y en a pas un. On a décidé d'y aller un peu comme on essaie, on se plante, on réessaie, on s'ajuste, on se plante. »

Agathe, quant à elle, dit également faire appel à la conseillère pédagogique pour la guider lors des bulletins. Les enseignantes utilisent les notes arrondies à la dizaine dans le bulletin : « On avait comme barème un 60, 70, 80 », et puis elles commentent chaque résultat : « Donc votre enfant est capable de faire ça, il est capable de faire ça, il est capable de faire ça, donc cela me donne un résultat de « x » ». C'est le mode de fonctionnement qu'Agathe dit avoir, tant pour les élèves ayant un bulletin modifié que ceux suivant le parcours régulier qui figurent dans le groupe SÉ. Pour elle, aucun élève ne peut être en échec lors du premier bulletin compte tenu de la courte période pour porter un jugement. Par ailleurs, elle dit se baser sur les critères attendus du Programme de formation de l'École Québécoise pour les élèves suivant le parcours régulier et lorsque vient le temps d'évaluer un élève, Agathe prend « (la) feuille d'examen du régulier » puis lit les questions. Si l'élève arrive à répondre, Agathe dit qu'il lui est possible d'écrire la réponse à sa place, sinon elle dit inscrire un « X » et passer à la prochaine question. Pour ceux ayant un bulletin « modifié », elle dit se fier à ce que l'élève produit en lien avec ses attentes :

« Justement le fait qu'on n'ait comme pas eu le temps encore d'assez voir de choses, à la deuxième étape là, ceux qui sont au régulier, bien dépendamment où est-ce qu'ils sont rendus par rapport au programme...puis les enfants en bulletin modifié, mais là encore, ç'était qu'est-ce qu'on a été capable de produire versus, qu'est-ce que je leur ai demandé là ».

Certains élèves suivent le cursus « régulier ». Selon Juliette, les enseignantes tentent de donner « le plus possible » la matière de leur niveau, ainsi que les évaluations qui s'ensuivent. D'autres élèves ont un retard d'une année, d'autres ont le bulletin du parcours « modifié ». En principe, cette appellation désigne le fait que l'enseignant fournisse de la matière scolaire équivalente à leur année d'âge mais avec les modifications nécessaires pour permettre aux élèves de progresser à partir d'où ils sont rendus (voir la section 1.2.1). Pour ces élèves, au CSS de Juliette, une grille est utilisée avec des « portraits d'apprentissage » répartis selon les notions de base. Les

enseignantes sont appelées à évaluer les acquis de l'enfant pour déterminer ce qui sera travaillé avec lui en cours d'année. En ce qui a trait aux examens ministériels, les élèves en modifications ne sont pas tenus de les passer à moins que l'enseignante les croie capables de le réussir et détienne des conditions de classe favorables pour leur proposer.

En résumé, nous sommes à même de constater que les pratiques évaluatives du quotidien sont très peu explicitées. Serait-ce dû à l'apparente contradiction entre le souhait que la réussite puisse s'actualiser différemment pour chaque élève et l'obligation d'utiliser le Bulletin unique ? Quels indicateurs sont utilisés pour traduire l'adaptation, la socialisation du jeune ? Comment le bulletin, tel qu'on le connaît aujourd'hui, est-il utilisé par les différents intervenants ?

Nous retenons donc des dimensions organisationnelles et institutionnelles en classe que les rôles de la technicienne en éducation spécialisée et celui de l'enseignante semblent le plus souvent segmentés : la première serait dédiée à l'éducatif et la seconde à l'enseignement. Parallèlement, nous remarquons une segmentation des activités en classe entre celles relevant de l'apprentissage et celles relevant de l'« intervention clinique » (celle-ci n'est pas sans rappeler la division spatiale des élèves vue plus haut). Lorsqu'il n'y a pas de segmentation, on se rabat davantage sur ce dernier pan du travail, sans envisager que l'apprentissage en soi pourrait contribuer à la régulation des difficultés psychosociales. Quant à l'évaluation, les injonctions institutionnelles (obligation de produire un bulletin alors que les apprentissages sont délaissés en début d'année), mais aussi parfois l'absence de soutien de leur Centre de services scolaire, semblent placer les enseignantes dans une situation délicate.

#### 4.3 Les relations hors de la classe et dans l'école

Nous nous pencherons maintenant sur les relations que les enseignantes entretiennent avec différents sujets mais hors de la classe elle-même, dans le contexte école plus global.

#### 4.3.1 Les relations intersubjectives et groupales à l'extérieur de la classe : ségrégation professionnelle ou des enseignantes éloignées de la communauté scolaire

Les relations que vivent les enseignantes se poursuivent à l'extérieur des murs de la classe. Nous avons noté, dans le tableau des SPPEPP, le système de relations qui s'opère ailleurs que dans le local de classe. Toujours à l'intérieur de l'établissement scolaire, certaines autres situations sont abordées par les enseignantes. Parmi celles-ci, nous pouvons compter les rencontres cliniques entre professionnels, les situations de crise, etc. Les relations que les enseignantes développent avec celles-ci se traduisent à travers ces situations qui amènent une constante adaptation. Enfin, d'autres situations font référence aux moments où l'enseignante est en interaction avec les élèves ou les membres du personnel de façon informelle, par exemple lors de certaines activités, des récréations, des battements ou des arrivées/départs. Voici l'analyse de ce que les enseignantes racontent à ce sujet.

La relation qu'entretiennent les enseignantes aux autres membres de l'équipe dans leur pratique à l'intérieur de l'école semble provoquer un effet d'engrenage se répercutant dans d'autres situations. Tel qu'évoqué dans le cadre théorique, il peut y avoir une porosité des contextes, des situations, voire des relations. Or, il semble que ce qui est dit concernant l'espace et les horaires semble se répercuter dans les relations entre collègues d'une même école.

Marguerite rapporte que depuis quelque temps, les enseignantes des classes SÉ ne participent plus aux assemblées générales du reste de l'école car elles disent ne pas se sentir concernées par la majorité des sujets : « parce qu'on est en horaire continu, parce qu'on est une aile à part, [...] effectivement les trois-quarts des sujets ne nous concernent pas ...donc ce qui nous concerne [la directrice] les met dans notre propre rencontre ».

Juliette raconte qu'à l'ouverture des classes SÉ, il y a plusieurs années, des enseignantes du régulier ont dû être déplacées dans l'école, « ce qui a amené un certain

mécontentement » chez celles-ci, qui auraient dès lors perçu le service comme « le bout de ligne, presque la psychiatrie ». Depuis trois ans, Juliette explique par ailleurs qu'une direction est attitrée exclusivement aux classes de soutien émotif. La mission était selon elle, « trop », pour la directrice qui se chargeait du secteur régulier en plus du SÉ. La commission scolaire du moment a donc initié un projet pilote et a nommé une directrice exclusivement dédiée au département de SÉ dans deux écoles concernées : « (...) donc ils ont parti un projet pilote au niveau de la commission scolaire de mettre une adjointe juste pour le SÉ à l'école de l'Est et celle de l'Ouest, donc un [temps] partagé. »

À la suite d'un incident survenu sur l'heure du midi, l'organisation à l'équipe de Simone a pris la décision qu'il n'y aurait plus de « surveillants du diner » sur l'heure du midi, mais que les intervenants des classes se relayeraient pour assurer les diners, justifiant ce qui explique, entre autres, la difficulté pour les enseignantes du SÉ de partager des moments avec d'autres enseignants du secteur régulier. Simone est d'ailleurs très explicite quant à l'écart creusé entre les milieux régulier/spécialisé :

« C'est comme si au lieu d'essayer d'intégrer ou de faire partie de l'école, on est un monde à part [...] eux (les enseignants du régulier), ils travaillent d'un côté, puis nous on travaille de l'autre [...] Il existe quand même deux mondes ».

#### 4.3.2 Les relations organisationnelles entre les enseignantes et leur milieu de travail: une ségrégation entretenue

Dans cette section, nous faisons état des relations organisationnelles entre les enseignantes et leur milieu de travail, reflet de leur récit de pratiques à l'école. Nous y retrouvons la façon dont elles perçoivent l'organisation spatiale, temporelle et professionnelle qui témoigne de leur place en tant qu'enseignantes en classe spécialisée dans leurs milieux respectifs.



#### 4.3.2.1 Ségrégation spatiale: des classes isolées

Toutes les enseignantes interviewées dans le cadre de cette recherche ont parlé à un moment ou un autre de l'emplacement de leur classe dans leur école respective. Elles mentionnent que leur classe est située dans une aile, un corridor, isolé du reste de l'école.

Juliette rapporte que l'espace dédié au service est délimité par des portes verrouillées à chaque extrémité : « Ça se barre automatique, dans le fond ça se barre automatique quand on les ferme, ça prend une clef pour les débarrer ». Marguerite, quant à elle, fait état d'une *aile* et donc une porte d'entrée spécifique pour les élèves des classes spécialisées; ils entrent et arrivent directement dans l'espace dédié à ces classes : « on a vraiment juste une porte pour nous [...] (les élèves) rentrent, ils ont trois marches à descendre puis ils sont avec nous ».

Les espaces de jeux dans la cour extérieure sont aussi souvent isolés. Dans certaines écoles, la cour de récréation des élèves des classes SÉ et celle des jeunes du secteur régulier sont distinctes, séparées par une clôture. Agathe explique clairement : « mais nous on avait notre cour séparée [...] il y avait une clôture qui séparait vraiment nos deux cours ». Marguerite ajoute : « Des limites sont tracées à l'intérieur de la cour d'école que les élèves ne peuvent traverser ».

Outre la localisation de l'espace desservant les classes spécialisées dans les écoles, l'aménagement des aires intérieures est quelques fois abordé par les participantes. Chaque milieu bénéficie de locaux d'apaisement, dont la dénomination diffère selon leur usage. Dans un des milieux par exemple, le *Sprint* est le local d'isolement ou de décharge motrice, l'*Harmonie* est un coin calme et sensoriel, l'*Entre-temps* quant à lui sert de bureau et de local de suspension pour les élèves des classes spécialisées. Juliette nous explique qu'un ancien local d'arts plastiques a été transformé en classe, avant d'être divisé en deux pour accueillir un deuxième groupe. Les classes sont séparées par un dépôt : « on a gardé le dépôt puis on a fait un petit espace d'apaisement avec un

matelas, avec une petite chaise, avec un petit rideau... ». Dans l'aile accueillant les élèves des classes SÉ de Marguerite il y a, en plus des locaux de classes, des locaux d'apaisement, des salles de bain et une salle de machines. « (...) il y a l'espace d'une salle de compresseur. [...] une affaire, comme une, faudrait que tu voies, c'est *crad* là. Il a comme toutes les machines là. » Les quatre enseignantes interviewées mentionnent que ce ne sont que leurs élèves qui occupent leur partie de l'école. Leurs élèves peuvent cependant sortir de l'aire mais ce n'est, selon Marguerite, qu'« exceptionnel ».

Nous pouvons donc conclure que les locaux, ou tout autre espace qui reçoit les élèves et le personnel travaillant dans les classes qui accueillent des élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie, ont une forte tendance à être isolés des autres espaces dédiés à l'accueil des élèves du régulier; parfois simplement dans un corridor adjacent, parfois dans un sous-sol, une aile ou une cour complètement à part.

#### 4.3.2.2 Ségrégation temporelle : un horaire différent de celui des autres classes

Outre l'isolement sur le plan spatial, les enseignantes évoquent également une distinction sur le plan des horaires, ce qui divise d'une part les élèves de leurs pairs et d'autres part, les enseignantes de l'adaptation scolaire de leurs collègues.

D'abord, tous les élèves arrivent et quittent l'école par petits groupes de cinq ou six élèves. Elles appellent ces transports des « berlines », des « transports adaptés », des « mini-vans » qui ne transportent que des élèves de ces classes spécialisées. Dans les quatre milieux, les élèves des enseignantes interviewées commencent plus tard que les élèves du secteur régulier, « ils arrivent un peu plus tard aussi que tous les autres autobus de l'école (...) il y a juste eux là dans le fond. Il n'y a pas beaucoup de monde autour ».

Simone est éloquente sur le fait que les élèves de classe SÉ sont ensemble tout au long de la journée: « ce sont quand même des enfants qui se côtoient quasiment toute la

journée, ils embarquent ensemble dans le transport, ils arrivent à l'école ensemble, ils repartent ensemble le soir ». Qui plus est, les enseignantes ne les quittent pas non-plus, laissant peu de place aux interactions avec d'autres : « On va les chercher dehors, ce sont nous qui les accueillons le matin puis qui allons les porter le soir. Même on ferme la porte du transport. On est vraiment toute la journée avec eux. [...] On sort avec eux aussi à la récréation [...] on est vraiment de A à Z avec eux toute la journée ». À d'autres occasions dans son entretien, Simone réitère « je suis toujours présente ». Elle suit d'ailleurs les élèves lors des périodes de spécialités. Juliette rapporte que ses élèves dînent en classe, d'abord avec une éducatrice assignée à eux, puis sur une période écourtée. Ensuite, l'horaire de la journée se poursuit pendant que les élèves du secteur régulier jouent dans la cour d'école « [...] les élèves avec le service de garde étaient encore dehors alors ça crie, ça joue, pendant que nous on essaie de travailler...fait que c'est plus dérangeant dans le fond. »

Toutes les enseignantes rencontrées sortent la plupart du temps avec leurs élèves lors des récréations. Pour Marguerite et Simone les récréations se passent en dehors des heures régulières prévues à cet effet dans l'horaire de l'école. Dans leur école, c'est à la discrétion des enseignantes de choisir les heures de récréation. Quant à Agathe, elle passe toutes les récréations et les dîners avec les élèves. Elle rapporte du même coup un manque de temps pour elle et son groupe de se jumeler aux jeunes du régulier lors des récréations: « au niveau des récréations du matin disons, on n'avait pas le temps ». En après-midi, il n'y a pas de récréation pour sa classe, mais ils terminent tous plus tôt.

Toutefois, malgré ces discours qui laissent entendre une sorte de ghettoïsation autant des élèves que des enseignantes, il est répété, entre autres par Simone, à de nombreuses reprises, que c'est un choix. Voyons dans la section suivante ce qui laisse croire que les enseignantes se considèrent également éloignées de la communauté scolaire, volontairement ou non.

Ces diverses situations semblent amener leur lot d'obstacles, entre autres, lors des situations de crises. Voyons ci-dessous ce qui émerge des situations à la fois organisationnelles et institutionnelles.

#### 4.3.2.3 Situations de crise

Lorsque l'on reconstruit certaines situations imprévues, que nous appellerons les situations de crise, nous pouvons observer qu'il arrive que les enseignantes soient seules au moment où l'incident survient. C'est le cas de Simone, à plusieurs moments, ou encore d'Agathe lors de l'incident qu'elle relate. Sans s'en plaindre, c'est quelque chose qui revient à de nombreuses reprises lorsqu'elles abordent une situation qu'elles ont jugé, à tout le moins, inconfortable. Également, elles abordent ces événements en insistant sur le besoin de prendre soin de l'élève avant tout.

Pour Simone, il semble y avoir notamment un enjeu au niveau de la communication entre les membres de l'équipe pour répondre aux urgences: « ça c'est vraiment... nous on fait du bouche-à-oreille là. On n'a pas de (walkie-talkie) ». Malgré le fait que Simone soit catégorique sur le fait qu'elle et son équipe n'en veulent pas pour diverses raisons : « on ne voulait pas avoir l'air d'un centre...soit d'un centre jeunesse ou tout ça là. On faisait souvent des blagues qu'on ne voulait pas ressembler à *Unité 9*<sup>13</sup> puis se « *caller* » avec des walkie-talkie, entendre ce qu'on se disait », elle nous fait part que lors de certaines situations ce type de moyen de communication serait facilitant :

Mais on voit que dans certaines situations (...) il y a des moments où ça arrive qu'on est vraiment seules puis on se retrouve dans une situation aussi extrême. Puis dans ces moments-là bien on ne peut même pas aller...ce n'est pas comme s'il y avait un téléphone dans la pièce ou tout ça (...) des fois ou on va crier dans le corridor, ou on va appeler la TES ou des fois c'est aussi malheureux que ça, mais tu sais un enfant : « Ha, peux-tu aller me chercher un adulte ?

---

<sup>13</sup> Unité 9 est une série télévisée québécoise qui se déroule dans un pénitencier fédéral pour femmes.

Néanmoins, elle ajoutera que l'outil pour communiquer ne devrait surtout pas amener de l'inquiétude chez leurs élèves. Dans un autre extrait, Simone parle de la psychoéducatrice en disant qu'elle « a d'autres choses à faire aussi (...) » que d'être présente lors de certaines situations. Cela peut amener à certains moments où l'enseignante joue la comédie devant ses élèves pour chercher de l'aide :

On a l'air vraiment...on fait un peu la nouille sympathique en disant...on fait comme si le monde était beau mais on est en situation extrême ou en situation peut-être dangereuse. (...) on accroche un peu n'importe qui au passage. Est-ce que tu pourrais aller me chercher tel adulte, ou ...juste la secrétaire, la direction.

Il serait intéressant de savoir comment les élèves perçoivent cette comédie jouée par les adultes autour lors de situations qualifiées d'extrêmes. Comment perçoivent-ils la banalisation d'une situation dangereuse par les adultes en qui ils ont confiance ? Se sentent-ils eux-mêmes en danger ? Quelle représentation d'eux se reflète dans le regard de l'adulte qui ne les croit pas en mesure de comprendre ?

Bien que les enseignantes semblent incontestablement avoir envie de protéger leurs élèves de situations de crise, il semble y avoir une confusion entre le désir de prendre soin de l'autre et la préservation de leur propre bien-être. Comme si l'un devait absolument être priorisé par rapport à l'autre et qu'ils ne pouvaient pas évoluer conjointement de façon harmonieuse :

Si [la crise] se reproduit, comment je peux l'aider, comment je peux l'arrêter aussi tu sais...puis moi, comment je peux me protéger à travers tout ça ? Parce que c'est ce que j'ai compris à travers le temps : de me dire oui c'est beau tu sais vouloir protéger les enfants mais nous aussi faut se protéger dans tout ça.

Lorsqu'Agathe s'est blessée, elle a tout de suite pensé à protéger les émotions du jeune, elle ne voulait pas l'effrayer et a donc caché sa réaction. Lorsqu'on lui demande comment elle s'était sentie au moment de l'accident, elle nous répond :

Je me suis assurée que le jeune...Je n'ai pas crié parce que je ne voulais pas effrayer...C'est drôle hein, j'ai vraiment pensé aux enfants, je ne voulais pas l'effrayer fait que je me suis tournée de dos à lui pour qu'il ne voit pas ce qui c'était passé, mais il m'a vu m'écrouler par terre. [...]je me suis comme mise en petite boule par terre pour protéger mes...pour protéger mes doigts.

Le lendemain de l'accident, alors qu'Agathe retourne à l'école porter ses papiers d'arrêt de travail, la direction l'informe que l'élève concerné aimerait s'excuser. Elle accepte donc de le rencontrer seule et lui dire que c'est dû à son comportement qu'elle doit quitter pour l'année. Néanmoins, c'est un élève qu'elle apprécie et lui dit. Elle lui dit qu'elle sait qu'il s'agit d'un accident et que les gestes ont parfois des conséquences.

Cependant, la majorité du temps, lorsqu'un jeune fait une crise parce que « quelque chose lui déplaisait », Agathe dit pouvoir compter sur le soutien de ses collègues. Il lui arrive de demander à un élève de prendre son jouet préféré et de sortir pour aller jouer dans une autre classe. Les élèves connaissent bien cette routine : « Ils savaient qu'ils pouvaient aller jouer dans une autre classe ». Cependant, au niveau du support de la direction, elle trouve difficile de respecter ce qu'elle lui demande de faire en situation de crise : « Notre direction nous avait dit : « C'est ça que tu fais, tu le laisses faire et tu t'assures qu'il ne se fasse pas mal, et à un moment donné il va arrêter. » Fait que ça c'est le bout que je trouvais difficile » nous explique Agathe.

#### 4.3.2.4 Les conditions de travail

Il nous a été possible de relever, à travers les situations rapportées, une certaine instabilité, voire désorganisation dans la structure des milieux. D'abord quelques fois au niveau des locaux, puis, incontestablement au niveau des personnels gravitant autour de ces jeunes, dans le service SÉ.

### *Les locaux*

Plusieurs réorganisations auraient eu lieu dans l'école de Juliette afin d'accueillir une sixième classe de SÉ, c'était la « *chaise musicale un peu* ». Finalement, c'est la deuxième moitié du local d'arts plastiques qui a fait office de classe et le local d'arts plastique a déménagé. « Regarde on va prendre la sixième classe puis on va la placer dans le local d'arts plastiques...celui qui était là...l'autre moitié là [...] ». Juliette explique qu'elle a commencé à enseigner dans un des locaux sans fenêtre de l'école, avec un puits de lumière en hauteur, mais a maintenant une grande classe. Rappelons-nous qu'entre les deux nouvelles classes (anciennement le grand local d'arts plastiques), Juliette et sa collègue ont fait du dépôt un espace d'apaisement : « Donc on a fait enlever les deux portes et on a gardé le dépôt puis on a fait un petit espace apaisement ». Un élève aurait d'ailleurs nommé sa confusion à son enseignante suite à la réorganisation des locaux : « moi j'ai un élève qui m'est arrivé, il m'a dit : « Là moi là...tous ces changements de place là, je ne sais plus où je m'en vais! [...]» ». Deux des trois autres enseignantes n'ont exercé qu'un et deux ans, donc n'ont pas été impliquées dans un déménagement.

### *Le personnel et les valeurs*

Au niveau du personnel, la situation a été abordée par les participantes lors des quatre entretiens : « Cette année ça a été une année dégueulasse, d'enfer; au niveau du personnel, de la gestion, de la nouvelle direction...donc il y a beaucoup beaucoup de gens qui ont quitté, donc on se retrouve avec quelqu'un que l'on ne connaît pas ».

Juliette explique ainsi que l'éducatrice qu'elle devra « partager » avec sa collègue l'an prochain est encore inconnue. Il y a « beaucoup beaucoup de mouvements de personnel ». Lors d'une situation précise, la directrice a aussi demandé le « désistement administratif » d'une des enseignantes, ce qui représente un changement d'école en

cours d'année pour cette même enseignante et une nouvelle arrivée (s'il y a) dans la classe auprès des jeunes...et de l'éducatrice.

Simone fait aussi part de l'instabilité du personnel en disant « qu'il y a eu beaucoup de changements », en premier lieu au niveau des éducateurs spécialisés dans les débuts du service. Elle tente de nous l'expliquer :

Dans le fond la première année, je travaillais avec ...parce que je peux faire le mouvement des enseignants et des TES. Je travaillais avec une enseignante qui était là depuis une année avant. Parce que le service avait commencé autrefois, s'appelait, le GADSP ? Je ne me souviens plus. Il avait une autre appellation, une autre vocation aussi. L'année où je suis arrivée, ils ont changé ça en GADRP dans le fond, on a rechangé de vision pour les élèves puis ça a rechangé aussi dans le fond la philosophie du service. Quand moi je suis arrivée, il y avait une enseignante qui était avec moi puis il y a ...trois, quatre TES qui sont passées. Les deux dernières sont restées avec nous, puis à la fin de cette année-là, il y a une TES, il y a eu une cinquième [TES] qui s'est greffée parce que celle qui était avec l'autre classe est partie en congé de maternité. Il y a environ, il y a cinq TES qui sont passées mais il en avait toujours deux. Puis moi je suis restée avec l'enseignante. Après ça il y a eu un changement d'enseignante donc, il y a eu une nouvelle enseignante qui s'est greffée l'année d'après. Donc, dans le fond, qui a remplacé la classe numéro deux, moi je suis restée avec la classe numéro un, puis il y a eu une nouvelle TES qui est arrivée avec moi puis une autre qui est arrivée avec l'autre enseignante.

Elle explique que l'instabilité du personnel et la recherche d'une vision commune à adopter dans un service en construction peut faire réagir les enfants. Elle dit qu'il a d'abord fallu stabiliser le milieu pour voir « un cheminement auprès des enfants » :

Mais au début c'était un peu de l'essai erreur qu'on faisait pour vraiment trouver le bon moyen de fonctionner. Comment on pouvait bien répondre aux besoins de ces enfants-là ? Puis il y avait beaucoup de gens qui tombaient en maladie vu qu'il y avait beaucoup de crises, il y avait beaucoup de coups, des blessures, tout ça, donc ça amenait les gens à oui vouloir travailler avec les enfants, mais des fois ils se blessaient ou il y a des épuisements aussi qui sont survenus.



Dans le milieu d'Agathe, où il y a présentement quatre classes de SÉ, deux enseignants et deux éducateurs sont dans le département depuis dix ans, et ils sont pour elle les « piliers solides ». Cependant tous les autres membres de l'équipe changent chaque année : « Les autres c'est en roulement là, ça fait en tout...ils font un an ou deux puis après ça euh...ça change ». Cet énoncé fait écho au discours de Juliette qui, dans un autre contexte, fait part des changements tant au niveau du personnel qu'à celui des équipes de travail :

[...] malgré qu'on savait qu'il y en avait plein déjà qui quittaient parce qu'ils étaient en contrat ou parce qu'ils s'étaient déjà désistés. Euh... toutes les équipes qui étaient ensemble étaient automatiquement dissoutes. Il était hors de question que quelqu'un travaille avec la même personne l'année d'après, même si ça fonctionnait bien là!

Chaque année, à l'école de Marguerite, il y aurait au moins un membre de l'équipe SÉ qui quitte pour différentes raisons : grossesse, « *burn out* », etc. Elle et son collègue sont les deux seuls enseignants qui sont dans le département depuis six ans. Une seule technicienne en éducation spécialisée est en place depuis le début, une autre est restée trois ans. Au niveau du groupe des plus jeunes, l'équipe est plus instable : « [L'équipe] bouge beaucoup, [elle est] moyen stable ».

C'est dans cet état d'esprit, soit de changements, de départs et d'arrivées (lire ici de création de lien et d'abandon) que semblent évoluer au quotidien ces jeunes qui ont, paradoxalement, besoin de stabilité. Par chance, des moments de concertation sont prévus à l'horaire pour permettre à l'équipe de s'adapter et de continuer à répondre « cliniquement » aux besoins de leurs élèves.

#### 4.3.2.5 Les rencontres hebdomadaires dites *cliniques*

Lors de la présentation de l'organisation des classes SÉ dans le chapitre de la problématique, nous avons recensé que des temps de rencontres cliniques étaient habituellement instaurés dans l'horaire du personnel de ces classes. Les quatre enseignantes rencontrées ont vaguement abordé le sujet lors de leur entretien.

En ce qui trait aux mercredis après-midi que l'on appelle « cliniques », Marguerite les considère comme bénéfiques. Elle apporte cependant une petite nuance à savoir que parfois ce sont plutôt les adultes qui profitent de ce moment pour discuter, sans préciser la nature de ces discussions « Tu sais, on va nommer tout ce qu'il y a à nommer ».

L'équipe de Marguerite, elle, se rencontre une fois par mois, c'est comme leur « mini rencontre d'assemblée générale ». Il y a l'équipe, la direction et « celle qui chapeaute le SÉ » du CSS. Selon elle, ce n'est que dans de rares occasions qu'elles se rencontrent pour parler de cas d'élèves :

[...] pour parler d'un cas d'élève mettons qu'on s'assoit ? C'est rare...mettons, il y a durant les plans d'intervention. Mais sinon tous les éducateurs, tout le soutien émotif, c'est une fois par mois puis c'est comme notre mini rencontre d'assemblée générale, ce qui se fait juste pour nous avec la directrice puis des fois, celle qui chapeaute le soutien émotif.

Juliette considère les rencontres cliniques, à priori prévues aux deux semaines, comme une période de chicane pour « laver le linge sale en famille ». Celles-ci ne sont pas régulières et semblent être une obligation pour Juliette plus qu'une ressource. Depuis quelques années, l'équipe est appelée à terminer le travail à 15h30 pour avoir 45 minutes reconnues dans leur tâche mais n'en voit pas réellement les bienfaits : « des fois on n'a rien à dire fait que je fais mon TNP (temps de nature personnel) là tu sais...c'est un peu mélangé là tu sais, mais euh...en principe selon notre horaire cette année, c'est à toutes les deux semaines, on aurait dû avoir un moment de rencontre clinique. »

Dans l'organisation du Centre de services scolaire d'Agathe, l'équipe bénéficiait d'une rencontre d'équipe soutien émotif une fois par mois. Si d'autres périodes de concertation étaient nécessaires, par exemple pour élaborer un PIMX (plan d'intervention menant à l'utilisation de mesures exceptionnelles), l'enseignante, la directrice et la psychologue se rencontrent durant les périodes libres. Lorsque nous demandons si l'éducatrice est aussi invitée dans l'élaboration de celui-ci, Agathe

mentionne qu'ils essaient: « Heu...on essayait dans la majorité du temps sinon on demandait comme si...(hésitation) on disait souvent : Bien si une des filles que leur classe va bien, si elle peut aller jeter un coup d'œil dans ma classe. Fait que...c'est de même aussi qu'on y arrivait là, on comptait un petit peu les unes sur les autres là. Chacune était...chacune des éducatrices étaient affiliée à une classe mais en cas de besoin là, allait dans les autres classes. » On peut donc penser qu'il y a un enjeu au niveau de la libération des éducatrices spécialisées pour prendre part aux discussions. Cela encourage possiblement la façon de considérer les éducateurs spécialisés comme « soutien » en marge lors des périodes réflexives.

#### 4.3.3 Les protocoles de crise et usages<sup>14</sup> d'intégration dans les écoles : volets organisationnels et institutionnels

Les protocoles semblent être valorisés par les écoles et les Centres de services afin d'offrir une référence aux intervenants quant à diverses situations. Les enseignantes en ont notamment discuté de deux de ceux-ci à travers leur discours. D'abord les protocoles en situation de crise, puis les protocoles entourant la question de l'intégration des élèves des classes SÉ dans les classes ordinaires.

##### 4.3.3.1 Les protocoles en situation de crise

Les protocoles d'intervention en situation de crise varient d'un milieu à l'autre et donc supposons-le, d'un Centre de services à l'autre. Bien que les milieux aient tous des locaux pour accueillir les jeunes en crise, tous ne semblent pas l'utiliser de la même façon. Chez Juliette, dans ce local, il n'y a rien du tout, sauf une porte qui se barre. Ce local sert principalement aux élèves « en crise » présentant un danger pour eux-mêmes ou pour les autres. Cependant, elle précise que ce n'était pas toujours pour les élèves « en crise, enfermés là ».

---

<sup>14</sup> Nous utilisons le terme « usage » puisque les participantes ne parlent pas de protocole d'intégration à proprement dit.

Les intervenants sont quand même appelés à travailler avec des protocoles de référence en situation de crise conçus d'abord pour l'ensemble des élèves, puis, plus précisément pour chacun d'eux au besoin. Pour Agathe, le « protocole de crise » est mis en place par le Centre de services scolaire lorsqu'un élève fait plusieurs crises dans un court laps de temps; signal d'alarme que quelque chose ne fonctionne pas, il s'agit alors d'un « protocole individualisé ». Agathe donne l'exemple de dix crises en trois jours. Ainsi, la psychologue, la direction, la TES et l'enseignant s'assoient afin d'élaborer le « protocole ». Sinon, pour les élèves qui font des crises de temps en temps de façon occasionnelle, le protocole mis en place, donc non individualisé, est d'appeler le parent après 20 minutes de crise pour qu'il vienne chercher son enfant. Bien que la mise en œuvre du protocole au quotidien semble, chez elle, un élément qui peut amener des frustrations : « Fait que quand notre direction nous disait : Bien toi appelle le parent, ou on n'avait juste pas de réponse ...ça fait 27 minutes que lui il est en crise. C'est sûr qu'à ce moment-là c'était...c'est plus difficile là. »

D'autres façons de faire sont privilégiées dans le protocole non individualisé du Centre de services scolaire d'Agathe comme de fermer la porte du local lorsqu'un enfant joue avec celle-ci, protocole qui semble être l'élément menant à la blessure de l'enseignante :

[...] dans le fond...l'enfant jouait avec une porte, il était fâché, il jouait avec une porte puis ils savent que s'ils jouent avec la porte on a...on doit la fermer. Puis euh...vraiment par accident là euh...Il a donné un coup de pied dans la porte, puis pour ne pas la manger dans le front, j'ai mis ma main sauf que la porte a coincée mes doigts entre le cadrage et la porte. Donc on a eu un *crunch* assez solide...

En ce qui a trait au protocole d'intervention et de prévention en situation de crises (C.P.I.) dans le milieu de Juliette; celui-ci suscite quelques réactions également dans sa mise en œuvre. Elle nous explique qu'il n'est jamais facile de définir qui est chargé de le faire. Chaque année, il s'agit d'une « grande question existentielle ». Juliette considère que l'enseignante et l'éducatrice devraient y contribuer car ce sont elles qui

savent ce qui fonctionne ou pas avec les différents enfants mais que malheureusement, ce n'est pas toujours le cas:

Interviewer : Qui fait ça ? Qui remplit ces papiers-là ? (En parlant des C.P.I. ; crises, prévention, intervention; protocoles établis individuellement pour chaque élève)

Participant : Bien en principe...ça aussi c'est une grande question existentielle, à chaque année ou tout dépendant à qui tu parles, ce n'est jamais nécessairement super structuré de savoir qui vraiment est en charge de faire ça. ...est-ce que c'est la direction avec la psychoed ? Est-ce que c'est la psychoed avec la psychologue ? Est-ce que ce sont ces trois-là ? Est-ce que c'est le prof en même temps ? Ce n'est jamais super clair. Donc c'est sûr que moi, le prof, l'éducatrice me semble que ça devrait être tu sais, les gens qui devraient être aussi là. Pas qu'ils décident de tout, mais je veux dire qu'ils soient là. Mais ça ne se passe pas toujours comme ça. Il y en a qui, je ne sais pas, ont peut-être des *powertrips* quelconques qui pensent qu'on n'est pas compétents...mais ...fait qu'ils décident des choses, puis là bien, quand on arrive... (rire) Quand ils nous arrivent pour nous montrer c'est quoi on fait : Ouain là...Pas sûr qu'avec cet enfant là ça marche parce que tel enfant il est comme ça.

Lorsque Simone nous fait part d'une situation de crise dans laquelle elle s'est retrouvée dans ses débuts, il semble y avoir confusion dans ses repères ou ledit protocole à suivre : « Mais moi c'était ma plus grosse crainte que ça se reproduise. Je ne savais pas comment réagir. Je n'étais pas plus formée non plus pour ...tu sais, je veux dire...oui j'avais appris avec les rencontres cliniques, petit à petit ». Nous comprenons que pour certaines, pour tout ce qui englobe les situations de crise, la communication est difficile et le partage des rôles pas très défini. Ce qui semble amener un sentiment de détresse chez certaines.

À ce sujet, on peut voir que la majorité des participantes se sentent contraintes quant à certaines mesures inscrites dans les protocoles. Elles considèrent que ces mesures sont soit inadaptées ou impossibles à mettre en œuvre dans certains contextes. Qui plus est, bien que ce soient les enseignantes qui sont en première ligne, leur participation dans la construction des protocoles individualisés semble incertaine.

#### 4.3.3.2 Protocole d'intégration

Lorsque l'on aborde la question de l'éducation inclusive, les enseignantes se réfèrent le plus souvent à la notion d'intégration. Ainsi, l'intégration des élèves en classe spécialisée dans la communauté scolaire ou les classes régulières devient donc la cible des propos présentés ci-dessous.

D'abord mentionnons que la plupart des enseignantes semblent confondre la notion d'inclusion avec celle de l'intégration. Par exemple, pour Agathe, l'école inclusive signifie une école où il n'y a pas de classe spéciale et où chaque enseignant a à sa charge différents élèves. Néanmoins, elle ne considère pas que ce soit adapté pour les élèves « avec une cote 53 » car ils ont besoin de moments d'arrêt et de temps juste pour eux; ce qui n'est pas possible, selon elle, dans une classe du régulier : « puis que ce n'est pas dans une école où que...ou dans des classes qui sont complètement intégrées qui peuvent avoir ce besoin-là, qui peut être respecté disons ».

Dans l'école d'Agathe, il y a peu d'intégration avec les élèves du régulier sauf en éducation physique. Elle dit que ses élèves « n'avaient pas la possibilité dans la journée sinon d'aller au régulier », mais que, parfois, certains jeunes du secteur régulier viennent dîner dans sa classe. Lors des récréations, ils n'auraient « pas le temps » d'être ensemble. Cependant, comme celles-ci se passent en même temps pour tous les élèves, mais dans des cours séparées, au mérite, les élèves de la classe spécialisée peuvent demander d'aller passer une récréation du côté régulier :

[...] nos élèves qui étaient plus autonomes, ceux qui allaient, qu'on disait qu'ils allaient bien, qui ne faisaient pas de crise, puis qui connaissaient les règles, puis qui n'avaient pas de trouble de l'opposition ou quoi que ce soit, eux-autres, euh...ça leur arrivait de venir nous demander : « Je peux-tu aller dans la cour du régulier pour la récréation ? » Puis, quand on les laissait aller là. C'était au mérite si on veut [...].

Les élèves du groupe d'Agathe n'intègrent pas les classes régulières car, selon ses dires, ils seraient trop jeunes : « Dans le fond, la classe que j'avais, justement du fait que ce

soit des tout petits, je n'ai pas fait d'intégration ». Les deux autres classes SÉ de son école peuvent s'y adonner selon un protocole de temps imposé par la structure institutionnelle (Centre de services scolaire). D'abord, ils intègrent dans les matières « plus ludiques » (éducation physique, musique, etc.) auxquelles peuvent venir s'ajouter d'autres matières, toujours « si ça allait bien ». Cependant, un élève ne peut intégrer une classe régulière plus de 50% du temps, sinon, il n'est plus considéré comme un élève des classes SÉ et donc, ne peut recevoir les services octroyés pour celle-ci. Agathe raconte qu'on demande aux élèves qui sont intégrés à 50% de sortir « du plan de l'adaptation scolaire » l'année suivante pour qu'ils intègrent les classes régulières. Les intervenants arrêtent donc la progression de l'intégration d'un élève qui atteint le 50% du temps d'intégration : « Bon dans le fond, c'est que...c'est ça, à la commission scolaire on a droit jusqu'à 50% du temps heu...de l'intégrer...puis après ça là, quand c'est 51 % du temps et plus, bien il est considéré comme étant au régulier, donc il sort si on veut, de nos classes. ».

Simone explique l'inclusion telle que perçue par elle et son équipe : « Pour nous, faire de l'inclusion, c'est vraiment d'aller plus travailler de l'inclusion sociale là... [...] Ce n'est pas au niveau des apprentissages, ou non plus intégrer à temps complet un groupe ». Elle explique que pour un élève, l'intégration se fait mais de façon très lente : « On avait commencé par de l'inclusion en éducation physique. Donc il allait vraiment faire des petites saucettes, aller voir... ». De façon plus implicite, elle rapporte aussi un événement et déplore l'attitude méprisante parfois adoptée par des collègues enseignants au régulier envers un élève de la classe spécialisée:

L'enfant, il le voit là. On a beau dire que ce sont des enfants, qu'ils ne se rendent pas compte des choses, mais ils le sentent ce regard-là [...] des propos qui étaient dirigés envers nos élèves, des enseignants. Moi j'aurais mis une sanction dans un dossier quelque part là...tu sais, ce n'était pas adéquat.

Dans son récit, elle relate également une autre situation qui révèle le malaise créé par l'association de certains élèves à une classe spécialisée dans un contexte où elle est identifiée comme différente des autres de l'école. Un jeune qui, par exemple, à la demande de l'équipe-école d'origine, aurait à quitter sa classe régulière pour être transféré en classe spécialisée, mais sein même de son école. Simone relève encore une fois qu'un impact est possible dans la perception du jeune :

L'inverse, par exemple, on le vit cette année : un jeune du régulier qui était [dans notre école et qui] est arrivé dans nos services, ça a un plus grand impact que l'inverse. C'est plus...l'entourage. Le jeune voit plus [le retour en classe régulière] comme une réussite, c'est sûr qu'on a un cas en fait, mais c'est plus vu comme une réussite, versus là c'est vu plus comme un échec, le jeune part du régulier, ça fait longtemps qu'ils montaient le dossier pour qu'il arrive dans nos classes. Là le jeune le voit vraiment...tu sais, c'est dur pour son estime de lui d'arriver dans nos classes parce que ...lui voyait quand même nos élèves puis, tu sais, il voyait des fois des désorganisations dans le corridor puis, il ne se voyait pas arriver là. Il se sent bien, par exemple, dans nos classes, le jeune qui vient d'arriver du régulier, il voit que c'est adapté mais quand il a eu à faire face au ...admettons en éducation physique [...] ils sont avec un groupe du régulier, et en plus, ça a été mal fait ça... il a été avec ses anciens amis du régulier. Il voit vraiment le regard de l'autre, ça a un impact donc tu sais c'est plus à ce niveau-là.

Lors de l'entretien, une autre enseignante fait explicitement part qu'une ségrégation naturelle se dessine dans son école entre le milieu spécialisé et celui dit régulier. Elle attribue cela à certaines conditions organisationnelles du service et personnelles aux élèves:

Participant : Il y a une espèce de ségrégation qui se fait un peu naturelle.

Interviewer : Tu la vois quand cette ségrégation-là ?

Participant : C'est par notre horaire, aussi là. Puis de par...bien les élèves, mettons il y a, dans le système d'émulation de l'école par rapport au code de vie, à chaque fin d'étape, il y a des activités récompenses puis les élèves s'inscrivent puis il y a des activités un peu dans chacune des classes, mettons, dans la classe de madame E, c'est un film, dans une autre c'est un



BINGO! dans une autre, la fabrication de pâte à modeler mettons, puis nos élèves on leur offre le choix puis ils ne veulent pas nécessairement y aller fait que, un [premièrement], ils n'y vont pas souvent donc ils sont plus stressés, plus gênés fait qu'ils ne veulent pas, donc il y a ça. On n'a pas nécessairement le même horaire. Physiquement, on est comme ailleurs dans l'école, il y a comme une aile fermée...fait qu'il y a comme quelque chose d'un peu naturel qui se fait. Tout le monde est dans son petit confort puis ça fait que la cohésion, l'inclusion se fait peut-être un peu plus difficilement.

Le regard que portent certaines enseignantes, elles-mêmes, sur l'intégration peuvent venir teinter les pratiques de celles-ci. Simone voit l'intégration comme une dévalorisation de son service : « comme si notre point de service n'était pas aidant puis tout ce qu'on essaie de retourner...bien tu sais, oui on est là pour les aider, puis après ça on les retourne dans le monde régulier ».

Selon Marguerite, les élèves des classes SÉ ne jouent pas avec les élèves des autres groupes lors des récréations. Elle se retient de dire que ces derniers les regardent pour finalement dire qu'ils ne les connaissent tout simplement pas donc, ne sont pas portés à jouer ensemble. Cependant, elle mentionne que les « tout petits » sont moins dérangés. « On dirait que les tout petits [...] si on croise, mettons des premières, deuxième année, eux autres, ça ne les dérange pas puis on dirait qu'il n'y en a pas de problèmes. Tandis que les plus grands, je pense qu'ils regardent nos élèves [...] » Elle dit également que les élèves du département de soutien émotif sont anxieux à l'idée d'aller faire une période d'intégration dans une classe ordinaire : « ils sont comme tout pognés par en dedans parce qu'ils savent ce qui les attend durant la journée ».

« Pour mes cocos à moi, moi je ne pense pas que les intégrer c'est leur rendre service, de ce que j'ai vu quand j'ai vu mes élèves être intégrés dans une classe du régulier. » dit Marguerite. Elle compare la difficulté d'une journée au régulier pour ses élèves à l'épuisement de son fils qui aurait un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité :

Ça c'est mon opinion là. Juste moi parce que je me fie un peu de mon propre enfant, zéro cote 53, il a juste un TDAH là, puis il arrive, il est brûlé, brûlé, brûlé de l'école. Fait que tu sais je me dis : pour nos cocos, une journée au régulier, c'est mille fois pire que mon gars, puis mon gars, il arrive, puis il est complètement brûlé. Fait que je ne pense pas que ce soit...que ce soit l'idéal, en tous cas, pas pour la majorité des cocos que moi je vois dans ma classe.

Maintenant que certaines des situations vécues hors classe, mais dans l'école, ont révélé les relations qu'entretiennent les enseignantes au niveau groupal, avec leurs collègues enseignantes, au niveau organisationnel, entre autres, avec les horaires et les lieux, puis au niveau institutionnel, en lien avec les pratiques éducatives et évaluatives ainsi que les différents protocoles, il nous est davantage possible de comprendre le quotidien des enseignantes et certaines ambiguïtés ressenties. D'une part, par ce qui est leur est imposé au niveau macro (Ministère), d'autre part, par les habitudes des milieux respectifs (CSS, écoles), et finalement leurs perceptions distinctes en tant qu'individu. Nous avons également pu comprendre, au niveau micro, de quelle manière l'intégration était comprise et valorisée par chacun des milieux. Maintenant, que ressort-il des relations hors de l'école ?

#### 4.4 Les relations hors de l'école

Dans la section ci-dessous, partant de situations relatées par les participantes, nous décrivons les relations des enseignantes vis-à-vis d'acteurs, de processus et d'instances externes à la classe et à l'école, mais qui interviennent dans leurs pratiques quotidiennes. Nous verrons l'organisation plus « macro » du service proposé, représentée par les choix que font les différents Centres de services scolaires. Il sera question des relations avec les partenaires externes, familles ou autres, et, par exemple, la répartition des ressources en lien avec la tâche, implicite mais complémentaire aux rôles et responsabilités que se donnent les enseignantes.

#### 4.4.1 Les relations avec les familles

Les relations qu'entretiennent les enseignantes avec les parents de leurs élèves semblent varier selon les familles. Des enseignantes utilisent un langage plus cru pour parler de certains, tandis que d'autres rapportent les difficultés de collaboration avec ceux-ci de façon plus élaborée mais non moins complexe.

Par exemple Agathe raconte qu'elle a déjà observé des gestes particuliers chez un élève qui l'ont menée à en informer la psychologue de l'école. Après investigation, elles ont su ce qui se passait à la maison de cet enfant. Lorsque le parent a, par la suite, voulu s'impliquer auprès de l'école et rencontrer Agathe et l'éducatrice de la classe, ces dernières se sont promis de refuser, se disant incapables de le voir en personne. Avec l'accord de leur directrice, elles lui ont néanmoins offert d'autres moyens de communication : « Que ça, c'était au-delà de ce que moi j'étais capable de...de...de faire comme rencontre personnelle. Je lui avais dit : *je peux lui offrir différents moyens pour que l'on rentre en communication mais je ne peux pas heu...je ne peux pas heu...la rencontrer en personne.* » Simone relate un événement semblable lorsqu'une jeune s'est confiée à elle pour la toute première fois. Par la suite, Simone travaille ardemment à demeurer professionnelle dans un contexte où elle juge sévèrement la mère qui choisit de demeurer avec cet « homme-là » en connaissance de cause.

Marguerite rapporte une expérience où les parents d'une jeune fille avaient comme attente qu'elle ne cumule pas de retard scolaire, laissant ainsi Marguerite avec une énorme pression. Elle raconte qu'elle se serait laissé emporter émotivement et que le parent aurait interprété « tout croche » son propos à la rencontre de bulletin. Elle lui aurait dit que sa fille fonctionnerait bien au régulier avec un éducateur à temps plein, mais que ce n'était pas possible. Les parents ont donc rejoint la direction leur expliquant que la place de leur fille n'était pas en SÉ.

Bien, moi je me suis déjà laissé emporter, entre autres, avec un parent, ou est-ce que je voyais qu'il voulait que son enfant ne cumule pas de retard, et je me suis laissée émotivement aller. Puis le parent a comme interprété tout

croche puis [...] Parce qu'elle a certains potentiels, mais il faut que quelqu'un soit à côté, puis je me dis que si elle était au régulier avec un éducateur qui serait à côté d'elle tout le temps, ce serait ça l'idéal, puis je l'ai nommé aux parents. Mais là, les parents ont dit : « la prof pense que sa place n'est pas en soutien émotif, mais au régulier ». Puis là ils ont...bref, il y a eu un conflit, mais ...tout ça pour dire que je l'ai, j'ai comme beaucoup trop parlé aux parents, puis le pourquoi, c'est que, c'est l'émotion qui est venue prendre le contrôle parce que je me sentais mal de ne pas pouvoir faire plus pour cette enfant-là.

Simone mentionne qu'elle et son équipe travaillent beaucoup avec les parents. Elle ajoute cependant qu'avec les parents, il est parfois difficile d'avoir accès à de l'information parce que ceux-ci peuvent se sentir jugés :

Ils ont des rencontres aussi, quand on parle d'un trouble d'attachement, le parent se sent surtout visé et jugé parce que des fois, il pense que ça part de lui...puis il doit faire un travail au niveau de la famille, versus un autre diagnostic qui pourrait ne pas vraiment venir de l'éducation du milieu, des besoins, donc c'est plus ...c'est plus à ce niveau-là; que c'est difficile parfois.

En général, Juliette estime aimer avoir « les parents de son côté ». Elle utilise une application de communication pour être en lien direct et presque instantané avec les parents :

Entre moi et les parents, ça peut être même les deux parents différents. Il suffit d'avoir une adresse courriel puis d'être enregistré, puis avoir l'application soit sur l'ordinateur, soit sur ton téléphone, ta tablette, puis Bingo! Tu es en contact avec l'enseignante tant et aussi longtemps que tu es connectée.

D'ailleurs, lorsqu'elle est invitée à relater un moment positif dans sa pratique, elle évoque une soirée de Noël organisée par elle et l'éducatrice lors de laquelle les parents sont venus et ont tous participé au buffet et à des jeux, et cela, en dehors des heures de classe.

À d'autres égards, Juliette considère cependant que les parents peuvent également la renvoyer à un sentiment d'incompétence lorsqu'ils sont « réfractaires » envers elle.

Certains parents lui auraient d'ailleurs déjà reproché d'entretenir une mauvaise relation avec leur enfant bien qu'elle trouve cela injustifié. Juliette trouve plus facile lorsque certains parents sont honnêtes et connaissent leurs faiblesses familiales ou organisationnelles, plutôt que ceux qui vont jeter le blâme des difficultés de leur enfant sur elle : « Fait qu'avant de blâmer tout le monde, regarde-toi un petit peu le nombril là tu sais! Puis, il y a des parents qui sont désemparés, désorganisés, mais qu'ils le disent ouvertement : *Moi je le sais, je suis une famille dysfonctionnelle*, et qu'ils le savent, tu sais. Fait que là, c'est plus facile. » Plus explicite cette fois, Juliette décrit une mère comme « un peu folle », rapportant que la police s'est déjà mêlée à une situation entre elle et une autre enseignante.

#### 4.4.2 Les relations avec les autres partenaires externes

En ce qui concerne la relation avec les partenaires externes autres que la famille, la collaboration avec le département de la protection de la jeunesse est revenue dans quelques entretiens : « les éducateurs des milieux...là, des fois, ça devient un peu plus difficile », « bien ça, c'est plus difficile d'avoir cette collaboration externe là. » Agathe prend l'exemple d'un jeune qui était, selon elle, laissé à lui-même et *désinvesti*:

L'enfant était laissé à lui-même, il est arrivé avec des poux un matin, puis l'éducateur était comme : « *ha bien, il avait juste à se laver comme il le faut* ». Il portait du linge pas propre et sentait mauvais. Il est arrivé qu'il ne portait pas de sous-vêtements [...] il y a juste ça...avec les centres jeunesse ça a été difficile. [...]Je me dis là...c'était comme un minimum aussi. Fait que ça, ça a été plus difficile.

Enfin, le fait que les relations hors école ne soient que peu abordées, et souvent en termes de difficulté, accentue le sentiment d'isolement que semblent vivre les enseignantes au quotidien dans leur pratique.

Après avoir classé par thématiques et par type de situations plusieurs éléments des entretiens, nous serons, dès maintenant, à même d'en discuter selon nos objectifs spécifiques. Ceux-ci ont été présentés au chapitre II, le cadre de référence, et vous

seront rappelés ci-après dans la dernière portion de cette recherche, celle de la discussion.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

L'objet de ce chapitre est de discuter de l'analyse des propos tenus par les enseignantes lors des entretiens individuels semi-dirigés en la mettant en perspective au regard de notre objectif principal de recherche : mieux comprendre les pratiques professionnelles des enseignantes dans les classes spécialisées accueillant des élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. Rappelons que l'approche méthodologique de nature compréhensive a été retenue pour cette présente recherche et que nous tentons ainsi de comprendre les pratiques enseignantes telles que les enseignantes les relatent (Morin *et al.*, 2010).

C'est en gardant en tête nos trois objectifs spécifiques de recherche que nous avons pu être à même d'organiser notre analyse et de répondre à notre intention de base citée précédemment, à savoir:

- *Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignante en classe, en situation d'enseignement, en situation de transition et en situation de crise;*
- *Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignante hors de la classe mais dans l'école; en situations de rencontres formelles avec d'autres professionnels, avec les parents ou à l'extérieur du temps scolaire;*
- *Décrire les relations intersubjectives, groupales, organisationnelles et institutionnelles telles qu'elles sont vécues par l'enseignant hors de l'école.*

Dans ce chapitre, mettons en discussion les catégories émergentes présentées dans l'analyse et les thématiques abordées dans le chapitre de la problématique. Parmi celles-ci, quel regard porte-t-on sur l'identification des élèves désignés par le code 53 ? Comment le sujet-enseignant navigue-t-il face à des injonctions potentiellement paradoxales ? La question de l'intégration – ou de l'éducation inclusive – est-elle abordée ? Si oui, dans quelle situation ?

Nous verrons qu'à de nombreuses reprises, nos analyses corroborent certains écrits scientifiques alors qu'à d'autres, nous constatons des situations que nous n'avions pas d'emblée recensées. Nous renverserons également l'organisation de la discussion en débutant par les situations hors de l'école, peu présentes, pour se diriger vers les situations dans l'école et terminer avec les situations à l'intérieur de la classe. Ce changement de perspective aide à illustrer le confinement relationnel dans lequel les enseignantes actualisent leur pratique.

#### 5.1 Ce qui ressort des situations relatées par les enseignantes quant à leurs relations à l'extérieur de l'école.

Tout d'abord, à l'extérieur des murs de l'école, les relations que les enseignantes entretiennent ne sont que peu répertoriées et lorsqu'abordées, semblent plutôt houleuses. Bien qu'elles n'en parlent que peu, trois d'entre elles le font souvent de façon négative.

En ce qui a trait aux répondants des élèves, trois d'entre elles évoquent les difficultés de prises de contacts. Il semblerait pourtant que ce soit un indice de bien-être professionnel, notamment pour Juliette qui précise que sa plus belle année était celle où elle entretenait des relations positives par contacts directs et réguliers avec les parents des élèves de sa classe. Quant aux partenaires des centres jeunesse, la communication est difficile et cela semble créer une forme de clivage exacerbé, supposons-le, par la difficulté des communications entre les deux institutions qui visent le bien-être des jeunes.



Au niveau du soutien externe, par exemple, celui des Centres de services scolaires, Agathe mentionne recevoir du soutien du conseiller pédagogique et d'une psychologue. Les autres enseignants semblent peu bénéficier du soutien extérieur au sein même de leur organisation. Rappelons que Barr (2014) rapporte le manque général d'informations cohérentes disponibles pour guider les enseignantes et les praticiens en classe. Plusieurs auteurs évoquent pourtant le grand défi pédagogique d'enseigner à des élèves ayant des difficultés d'ordre psychique. De ce fait, et compte tenu de l'ensemble des risques liés à l'emploi répertoriés dans les recherches (Emery et Vandenberg, 2010, Barr 2014, Prather-Jones, 2011), notamment le haut taux de surmenage des enseignants, le manque de support des professionnels des Centres de services scolaires ou d'autres partenaires externes pourrait contribuer aux carrières souvent écourtées. Pourtant, et ce, il y a déjà plus de vingt ans, le Ministère soutenait que « la collaboration avec les familles, les organismes communautaires de même qu'avec les autres institutions de l'extérieur de l'école demeure essentielle et contribue à la réussite éducative des jeunes. » (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010)

En 2010, les chercheurs disaient déjà que les pratiques « individuelles » des enseignants semblaient être vouées à évoluer, laissant planer une possibilité de collaboration avec divers partenaires dans un avenir rapproché. Reste à savoir si cette orientation s'actualise en classe de soutien émotif près d'une décennie plus tard :

Le contexte scolaire, jusqu'alors décrit comme individualiste, est en voie de transformation majeure puisque l'enseignant est appelé à travailler de concert avec tous les intervenants, qu'ils proviennent du milieu scolaire ou d'autres institutions (santé/services sociaux/communautaires) en vue de favoriser la réussite de tous les élèves. Ce travail auparavant basé sur une structure en silo, passe au travail orienté vers une structure en réseau. (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p.4)

Également, Simon, Savina et Lester (2014) soutiennent que les trois éléments à considérer plus sérieusement pour favoriser chez les élèves un retour à l'école réussie après un séjour en psychiatrie sont : les expériences et les perceptions qu'ont les jeunes

de ce qui est qualifié de problème de santé mentale, lors de l'hospitalisation et lors du retour à l'école subséquent ; les attitudes et les réactions des membres de l'écosystème de l'enfant, y compris les enseignantes et les pairs ; et la collaboration interdisciplinaire / inter-institutionnelle.

Nos analyses nous permettent d'observer qu'il n'y a que peu de relations soulevées en ce sens, ce qui rejoint entièrement les travaux de Vidal et St-Onge (2020) :

Alors que l'école se présente, dans les documents officiels, comme une institution qui favorise la collaboration, les observations n'ont trouvé que très peu d'éléments allant en ce sens et tendent plutôt à exposer une organisation en silo de l'intervention. Il n'y a pas, en effet, d'espace dédié à cette collaboration, où les différents acteurs pourraient se rencontrer et parler des difficultés des élèves. Si les enseignants disposent d'une salle commune, celle-ci n'a d'autre finalité que sociale et ne constitue pas un espace de travail et de collaboration. La communication est quasi inexistante entre les différents acteurs scolaires et non scolaires, notamment ceux du milieu communautaire, qui s'occupent des difficultés de conduite sociale des élèves. (p. 144)

Si les enseignantes sont peu loquaces sur les relations qu'elles entretiennent avec l'extérieur du milieu scolaire, elles s'attardent beaucoup plus longuement sur celles qui structurent leurs pratiques au sein même de l'école. Retrouvent-elles, à l'intérieur de l'établissement, des relations qui témoignent d'un partage professionnel collaboratif ? Ont-elles des partenaires aidants pour favoriser leur intégration et celle de leurs élèves ? C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

## 5.2 Ce qui ressort des situations relatées dans leurs relations à l'intérieur de l'école

En ce qui concerne les situations vécues à l'intérieur de l'école, mais hors de la classe, nous constatons qu'elles sont marquées par une forme de marginalité. Sous plusieurs aspects, on peut facilement identifier la mise à l'écart à laquelle elles sont confrontées au quotidien.

### 5.2.1 Les enseignantes et leur milieu de travail : une triple ségrégation et une instabilité aux effets multiples

En ce qui concerne les pratiques dans l'établissement scolaire, mais hors de la classe, nos analyses montrent qu'elles sont marquées par une forme de ségrégation spatiale, temporelle et professionnelle, à laquelle les enseignantes contribuent plus ou moins consciemment. Cette mise à l'écart de la vie de l'établissement a des répercussions sur la place de l'intégration des élèves dans les classes et interroge le discours sur l'éducation inclusive. Qui plus est, dans ce service isolé, les conditions de travail paraissent des plus instables à plusieurs égards.

Si nous examinons la thématique spatiale, les locaux et tous les autres espaces où les élèves et le personnel des classes SÉ passent leur journée ? Les locaux ont une forte tendance à être isolés des autres espaces dédiés à accueillir les élèves du régulier. Parfois simplement dans un corridor adjacent, parfois dans un sous-sol, une aile ou une cour complètement à part.

Cela dit, dans un paradigme qui se réclame d'une « éducation inclusive » au 21<sup>ème</sup> siècle, comment est-ce possible de voir autant de marginalisation des espaces dédiés à accueillir des enfants dans un milieu scolaire qui est le leur ? Nous avons d'abord pu constater que les classes étaient à l'écart, mais elles ne sont pas les seuls lieux dont bénéficient ces élèves à être extraits, ou isolés, du reste de l'école dite régulière. Nous avons ensuite compris que les aménagements de jeux et autres espaces quotidiens ne sont, par ailleurs, souvent pas partagés avec les autres élèves de l'école.

Le même constat est fait quant aux horaires établis entourant le service qu'offrent les classes de soutien émotif. Toutes les écoles desquelles proviennent les enseignantes, des quatre Centres de services scolaire distincts, adoptent un horaire différent de celui du secteur régulier de leur même établissement. Lors de l'entrée, des récréations, des dîners ou du départ, une différence est remarquée quant aux heures proposées. Ce qui demeure intrigant puisqu'on disait dans les différents descriptifs du service que

l'horaire est identique ou le plus proche possible de celui des élèves des classes régulières.

C'est donc à travers cet effet d'entraînement que semble se dessiner l'espace dans lequel les enseignantes interviewées actualisent leur pratique, dans un monde à part. Le fait qu'elles soient soutenues par une direction exclusive, qu'elles ne prennent pas part aux assemblées générales, que le service qu'elles offrent ne fasse pas partie intégrante de l'école, qu'elles travaillent isolées de leurs collègues, mène au constat qu'une frontière sépare le régulier du milieu spécialisé bien que celle-ci paraisse moins étanche dans l'établissement d'Agathe. Rappelons-nous en revanche les propos de Simone qui évoquait tout simplement qu'il y avait « deux mondes » à l'intérieur de l'école. On peut en revanche se demander si et comment ces enseignantes contribuent à cette situation. Consciemment ou non, sont-elles seulement victimes ou également actrices de cette réclusion du reste de l'école ?

La stabilité des conditions de travail dans lesquelles les enseignantes pratiquent sont variables de milieu en milieu. Juliette fait part des nombreux changements de locaux et réorganisations de l'espace qu'elle a subi durant sa carrière mais ce n'est pas un élément qui ressort chez les trois autres. Or, au niveau du personnel, nous n'échappons pas aux recherches disant que les enseignants de ces classes sont plus susceptibles de quitter le domaine, domaine qui présente le niveau de pénurie le plus élevé puisque la carrière est souvent de courte durée (Emery et Vandenberg, 2010 dans Barr, 2014). Nous avons également vu dans la problématique que bon nombre d'études mettent en lumière les défis quotidiens des enseignantes qui pratiquent auprès de ces jeunes essentiellement dans le but de réduire le taux de rotation des enseignantes (Barr, 2014). Or, Prather-Jones (2011) soutient que le maintien de programmes efficaces pour soutenir les jeunes avec des difficultés émotionnelles dépend de la rétention des enseignants. La recherche démontre également que les problèmes de soutien ont une

influence déterminante dans la décision des enseignantes à quitter ou à rester dans le milieu.

Quoi qu'il en soit, il semble émaner de ces mises à l'écart, autant pour les enseignantes que pour leurs élèves, des situations davantage problématiques, notamment lors de situations de crise.

## 5.2.2 Les protocoles institutionnels et organisationnels : des enseignantes entre l'arbre et l'écorce

### 5.2.2.1 Situation de crise ou élève en crise ?

En ce qui a trait aux protocoles d'intervention évoqués par les enseignantes lors de l'analyse, nous pouvons témoigner que cela s'opérationnalise différemment d'un Centre de services scolaire à l'autre, ou plutôt, d'une école à l'autre. En ce qui a trait, entre autres, à la situation menant à la blessure de Simone, dans le cas où elle devait maintenir la porte du local fermé parce que l'élève « jouait avec la porte », on peut se questionner si laisser l'enfant jouer avec la porte et s'en tenir éloigné aurait pu causer moins de dommage ? D'ailleurs, au Québec (MSSS, 2007), plusieurs articles de la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS), dont le plus important est l'article 118.1, exige de n'avoir recours à des mesures contraignantes<sup>15</sup>; soit l'utilisation de la contention, de l'isolement<sup>16</sup> ou de substances chimiques, que de façon minimale et exceptionnelle :

La force, l'isolement, tout moyen mécanique ou toute substance chimique ne peuvent être utilisés, comme mesure de contrôle d'une personne dans une installation maintenue par un établissement, que pour l'empêcher de s'infliger ou d'infliger à autrui des lésions. L'utilisation d'une telle mesure

---

<sup>15</sup> 'La mesure contraignante est une intervention physique exceptionnelle qui entravent la liberté de mouvement d'une personne contre son gré. (CSSMV, 2020 et MSSS 2007)

<sup>16</sup> Mesure de contrôle qui consiste à confiner une personne dans un lieu, pour un temps déterminé, d'où elle ne peut sortir librement. (MSSS, 2007)

doit être minimale et exceptionnelle et doit tenir compte de l'état physique et mental de la personne. (p.13)

On dit que ces « mêmes balises générales s'appliquent à toutes les clientèles du réseau et dans chaque milieu d'intervention ». Cependant, Agathe dit bien qu'« ils [les élèves] savent que s'ils jouent avec la porte, on a...on doit la fermer ». D'ailleurs, nous pouvons recenser qu'au moins un des Centres de services scolaires du Québec s'est positionné et a interdit la mesure contraignante qui réfère à celle de l'isolement<sup>17</sup> et ce, même lors de situation exceptionnelle. (CSSMV, 2020)

On se questionne alors sur la position de l'enseignante qui, d'une part, se voit demander de tenir la porte du local fermée pour une raison protocolaire organisationnelle – discutable- et de l'autre, la Loi institutionnelle sur la santé et les services sociaux. En est-elle même consciente ? Dans les mêmes documents quant aux mesures contraignantes, on mentionne l'importance du travail d'équipe lors de la mise en place, la prévention et la post-vention des situations d'urgence. On suggère fortement une supervision attentive d'un adulte pour éviter le plus possible les complications.

La solitude, dont a été victime Agathe à cet instant, n'est pas une situation isolée. Il semble que d'autres enseignantes ont eu à vivre ces traumatismes seules et Simone le nomme clairement : « ...dans certaines situations (...) il y a des moments où ça arrive qu'on est vraiment seules puis on se retrouve dans une situation aussi extrême. Puis, dans ces moments-là, bien, on ne peut même pas aller...ce n'est pas comme s'il y avait un téléphone dans la pièce ou tout ça (...) des fois ou on va crier dans le corridor, ou on va appeler la TES ». Cet extrait de l'entrevue avec Simone n'est pas sans nous rappeler les risques de nature physique et émotionnelle (Emery et Vandenberg, 2010

---

<sup>17</sup> « Mesure exceptionnelle qui consiste à confiner l'élève, contre son gré, seul, dans un lieu, pour un temps déterminé, d'où il ne peut sortir librement. L'élève se trouve en situation d'isolement lorsqu'il se trouve dans l'impossibilité de quitter un lieu par ses propres moyens. Cette mesure est interdite au sein des écoles du CSS Marie-Victorin », mis à part les trois écoles spécialisées.

dans Barr 2014, Prather-Jones, 2011) auxquels sont exposées les enseignantes des classes tel que vu dans la problématique.

Nous pouvons donc conclure, que dans l'espace ou dans le temps, les aménagements organisationnels sont quasi conçus pour éviter le croisement entre élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie et ceux qui ne le sont pas, voire les enseignantes de ces élèves des autres également. Si les enseignantes ne sont pas intégrées à la communauté éducative, que peut-on dire de la place qu'occupe alors l'intégration (scolaire ou éducative) des élèves dans ces écoles ? C'est ce que nous vous proposons dans la section suivante.

#### 5.2.2.2 L'intégration pour *eux*, est-ce possible ?

Les divers aménagements ségrégatifs que nous avons soulevés nous amènent à penser que la mise en œuvre du paradigme inclusif tel qu'espéré par Tremblay (2005), où il n'existerait plus de classes spécialisées, mais des pratiques éducatives à géométrie variable, est difficilement applicable dans les contextes analysés. Faute d'éducation inclusive, nous pouvons cependant examiner la place qu'occupe l'intégration dans chacun des milieux. Comment l'intégration se reflète-elle au quotidien dans les pratiques des enseignantes ?

Force est d'admettre que d'après nos analyses, l'intégration des élèves au secteur ordinaire ne semble pas être priorisé dans les pratiques entourant les classes en soutien émotif des différents Centres de services scolaires. Bien qu'il soit quasi-obligatoire d'avoir en tête un objectif d'intégration pour chacun des élèves de classe spécialisée, semble-t-il que cette pratique n'est en effet, que peu été mise de l'avant. Nous avons été à même de recenser plusieurs références prescriptives publiées par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur qui précisent les modalités d'intégration pour les élèves considérés HDAA. D'abord, dans la Politique de l'adaptation scolaire et sociale (MEQ 1999), on demande que des modalités d'intégration figurent dans les

plans d'intervention des élèves. Également, le Ministère en fait une des six voies d'action à privilégier :

Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.

Puis, dans le document des Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation (MELS, 2011), on dit clairement que l'élève « doit le plus possible être en classe régulière » et que si, pour le bien de l'élève, il est préférable qu'il reçoive les services éducatifs dans une classe spécialisée, « il faudra alors s'assurer que l'élèves se joigne à un groupe ordinaire pour certaines activités ». Il faudra aussi évaluer régulièrement sa situation et planifier, le cas échéant, son retour en classe ordinaire. « La contrainte excessive comme motif pour limiter l'intégration en classe ordinaire devrait être invoquée de façon exceptionnelle et reposer sur des faits qui s'apprécient selon la situation de l'élève ». L'utilisation de l'adjectif « excessive » suppose qu'une certaine contrainte est acceptable; seule la contrainte « excessive » répond à ce critère.

Autrement dit, ce qui ressort des entretiens démontre que les élèves ne sont que peu, voire pas, intégrés à la vie scolaire de leur école malgré les prescriptions ministérielles. Qui plus est, par les horaires, les espaces ou même par le message implicitement véhiculé par certains des membres du personnel, l'intégration représente un défi de taille vers lequel certains ne s'aventurent pas. Que ce soit au nom des élèves trop anxieux, des horaires non-accommodants, de l'âge des élèves, de leurs besoins de soutien, du manque de place dans les regroupements *ordinaires*, de l'anxiété que génère le code de difficulté et ses manifestations possibles, du temps manquant pour prévoir les meilleures conditions, il semble y avoir de nombreuses bonnes raisons pour ne pas faire une priorité de faire vivre de l'intégration à ces élèves dans les classes ou activités



dites ordinaires. À savoir si ces contraintes se qualifient comme « excessives », il s'agit encore une fois d'un autre débat.

Il y a 25 ans, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) constate que l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté progressait de façon variable selon l'ordre d'enseignement, les catégories d'élèves et les régions. Il rapporte, quant à l'intégration scolaire et sociale des élèves HDAA, que « le Québec n'échappe donc pas aux contradictions qui s'installent souvent entre les visées administratives et la rhétorique officielle, d'une part, et les attitudes et pratiques pédagogiques effectives, d'autre part » (p.11). Le CSÉ estime aussi que nous vivons dans une société qui a de plus en plus tendance à vouloir uniquement des enfants « parfaits », ce qui engendre ainsi une pression à la performance. Cette tendance aurait pour effet de faire passer nos préoccupations collectives d'intégration sociale et de démocratisation au second plan. Il émet, il y a un quart de siècle, un constat sans équivoque que corroborent nos analyses : « L'école primaire actuelle se trouve donc tiraillée entre la poursuite de l'excellence et celle de l'égalité des chances et il y a entre ces deux pôles une sorte de tension créatrice avec laquelle elle se doit de composer » (p. 8).

Par ailleurs, pour deux enseignantes, le fait que les élèves intègrent la classe ordinaire signifie une certaine dévalorisation de leur service, ou de leur lien privilégié. Est-ce l'enfant, l'adulte ou l'organisation qui dressent une barrière aux pratiques intégratives ? Nous avons là une question sur laquelle nous pourrions certainement éventuellement nous pencher, mais ce n'est pas l'objet du présent ouvrage... Ce que nous en retenons néanmoins est que *primo*, l'éducation inclusive est complètement balayée des paradigmes qui soutiennent les pratiques de nos enseignantes, *secundo*, l'intégration est une philosophie qui peine à s'installer dans les milieux qui accueillent des classes de soutien émotif.

Maintenant, toujours en s'intéressant à l'aspect organisationnel des situations relatées dans l'école mais hors de la classe, qu'en est-il des conditions de travail dans lesquelles

ces enseignantes pratiquent au quotidien ? Quelles organisations sous-jacentes amènent ces discours aussi durs ? Néanmoins, allons maintenant observer ce qui ressort lorsque nous entrons dans la classe.

### 5.3 Ce qui ressort des situations relatées dans leurs relations à l'intérieur de la classe : le besoin d'identifier pour mieux classer

L'analyse présentée dans le chapitre précédent a permis de mettre en évidence certains éléments qui semblent teinter les pratiques en classe. Parmi eux, nous avons retenu la représentation que les enseignantes ont de leurs élèves mais aussi des TES avec lesquels elles travaillent, l'organisation des activités et leurs pratiques d'évaluation. C'est d'ailleurs ce qui sera développé dans la prochaine section.

#### 5.3.1 Les relations intersubjectives et groupales : des termes souvent génériques

En ce qui concerne le regard que portent les enseignantes sur leurs élèves, celui-ci s'illustre à travers trois grandes catégories émergentes : situer les élèves sur un continuum de « normalité », les troubles de santé mentale et la place que prend chaque élève au sein d'un groupe.

Nous avons soulevé, dans la section de l'analyse portant sur les paroles des enseignantes, qui contribuent à saisir le regard qu'elles posent sur leurs élèves et leur groupe d'élèves, une tendance à amalgamer les élèves dans un ensemble et à généraliser leurs difficultés, leurs besoins. Toutes les enseignantes parlent à un temps ou un autre de leur groupe comme étant anxieux et ayant besoin de routine pour le sécuriser. Certaines sont toutefois plus explicites que d'autres et elles en parlent à divers degrés d'intensité. « [Les élèves du groupe] paniquent, sont traumatisés », ils sont « vraiment poqués ». Nous ressortons que toutes considèrent leurs élèves relativement handicapés par rapport au mode de fonctionnement de leur école, par exemple, en disant qu'ils « ne sont pas capables de répondre aux mêmes exigences qu'au régulier », etc. Nous sommes à même de constater que les enseignantes elles-mêmes posent un regard

insistant sur les défaillances de leurs élèves, qu'il s'agisse de manques ou d'excès. « Ils ne sont pas autonomes », « pas disponibles aux apprentissages ». Ainsi, à travers le contenu des discours, une comparaison entre les élèves de ces classes spécialisées et une certaine « norme » est souvent mise de l'avant, bien que quelques fois elle semble appliquée inconsciemment. C'est ce phénomène sociologique que Fougeyrollas (1986) pointe du doigt en estimant que le « handicap » est principalement basé sur la *matrice normative*. Rappelons-nous ce que nous avons présenté de Canat (2014) dans la problématique à ce sujet. Elle explique bien l'importance du regard que porte l'enseignant sur les élèves en difficulté psychique et apporte une lueur d'espoir quant au pouvoir des enseignants à faire émerger le plein potentiel de ces mêmes élèves :

Le regard accompagné de mots que l'on porte sur l'autre en difficultés est fondamental dans le travail auprès d'élèves souffrant de troubles psychiques. Dans une scolarité ordinaire, le regard de l'enseignant est déjà très important, mais, pour des enfants en grandes difficultés, ce regard est déterminant. Il pourra indiquer à l'enfant un au-delà de sa difficulté et un franchissement ou bien, à l'inverse, un renforcement de son échec scolaire. C'est pourquoi, pour l'enseignant, soigner son propre regard et ses mots portés sur la difficulté de l'autre peut être déterminant pour réaménager la scolarité. (p.15)

Par ailleurs, lorsqu'une enseignante spécifie que les cours de spécialités ne sont pas adaptés à ses élèves, elle suggère que leurs besoins sont différents des autres jeunes de leur âge et si tel est le cas, ceux-ci ne sont également pas pris en considération. Fougeyrollas (1998, cité dans Tremblay, 2015) considère pourtant que l'éducation inclusive mise sur la capacité de l'institution à s'adapter. Comment cela peut-il s'actualiser dans un contexte où plusieurs cours ne seraient pas adaptés aux élèves ?

En ce qui a trait au paradigme de la santé mentale qui sous-tend les propos des enseignantes, nous avons présenté dans la problématique différentes conceptions de la santé mentale en mobilisant des travaux scientifiques d'inspirations différentes. Rappelons les deux principales : la conception psychodynamique et la conception biophysique (Brun et al., 2015, Barr, 2014).

Lorsque nous analysons les paroles des enseignantes quand elles font référence à la santé mentale, nous pouvons constater que la plupart des propos relève du paradigme biologisant, ou biomédical (Barr, 2014), mobilisant les classifications des troubles mentaux et l'usage de médicaments. Les enseignantes font ainsi souvent des liens entre les comportements et le diagnostic établi pour ces élèves. Elles semblent attribuer les difficultés aux caractéristiques individuelles de l'élève sans prendre en considération l'aspect davantage sociétal du handicap (Fougeyrollas, 1986). Canat (2014) dit sans conteste :

En tant qu'[...]enseignant spécialisé, nous devons apprendre à traduire et à juger autrement, afin de transformer l'obstacle en pont et en possibilités d'accès à des compétences scolaires. L'élève ne doit pas lire dans le regard de l'autre son échec, son incapacité, la gêne qu'il génère par sa présence, son trouble, son autisme, son mutisme, etc. [...] Les enfants-élèves représentés par leurs troubles ou leurs symptômes ont besoin de ces ponts pour rejoindre les savoirs et la culture. L'école peut être le lieu où des supports ou activités signifiantes à valeur symbolique et culturelle pourront réorganiser la vie relationnelle et psychique. (p.16)

Ce phénomène de médicalisation a également été soulevé par le Conseil Supérieur de l'éducation, en 2017, en le définissant ainsi :

Le phénomène de médicalisation peut se définir comme un processus par lequel des problèmes non médicaux se qualifient et se traitent comme des problèmes médicaux, en décontextualisant les situations et en détournant l'attention de l'environnement social vers les individus. (Kawachi et Conrad cités dans Commission de l'éthique, de la science et de la technologie [CEST], 2009, p.18)

Force est d'admettre que cette conception de médicalisation n'est pas sans conséquence pour le jeune, bien que potentiellement avantageuse pour le milieu scolaire. Nous avons soulevé lors de la problématique qu'un financement est accordé en fonction du code de difficulté attribué à l'élève en difficulté. Comme le code de difficulté 53 se décerne sur la base d'un diagnostic d'un trouble de l'ordre de la psychopathologie, et que le financement octroyé pour ces élèves est le plus élevé de tous, les milieux scolaires peuvent rapidement pencher vers cette approche biomédicale car c'est celle

qui prévaut dans la structure. Vidal et St-Onge (2020) concluent également leur recherche portant sur la gestion individualisée et externalisée de la difficulté scolaire au Québec sur ce même constat : « À ce titre, sachant qu'un code se traduit par des ressources supplémentaires (...) le codage peut devenir une manne d'argent non négligeable dans la prise en compte des difficultés et de l'intervention. » (p.46)

C'est à travers les propos des participantes que nous pouvons comprendre que le groupe en tant qu'unité, en ce qui a trait en particulier aux situations en classe, n'est que peu sollicité. Que ce soit par les espaces délimités et dédiés à chacun des élèves (bulles) ou par les situations d'apprentissages individuelles proposées, il semble y avoir une certaine retenue de la part des enseignantes quant à la possibilité de proposer des activités de groupe. Elles mentionnent que les principaux obstacles rencontrés sont notamment, le nombre accru de niveaux scolaires regroupés dans une même classe, les nombreuses difficultés scolaires ainsi que les manifestations comportementales associées.

À partir des témoignages des enseignantes à cet égard, nous sommes à même de faire quelques constats concernant les relations qu'elles entretiennent envers leurs collègues éducateurs spécialisés. Le rôle de ceux-ci est davantage perçu, par les enseignantes, comme une aide, un support à leur travail. Rappelons la nomination qu'elles utilisent : « support visible », « aide permanente », Marguerite se rend également jusqu'à faire une différence entre la TES et les adultes qui gravitent autour de l'enfant. Il est donc juste de se questionner sur la crédibilité qu'elles leur accordent au quotidien. Aussi, lorsqu'elles évoquent leur collègue éducateur, elles utilisent le nom générique tel « ma TES » ou « la TES ». Cela nous porte à croire que la tendance des milieux, hormis celui d'Agathe, est à dépersonnaliser la personne qui se trouve derrière ce rôle de soutien au quotidien.

### 5.3.2 Les relations organisationnelles et institutionnelles en classe : est-ce possible de jongler avec les aspects psychiques et académiques des apprentissages ?

Outre le rapport qu'entretiennent les enseignantes au regard de leur élève et du groupe d'élèves ainsi de leur partenaire de dyade éducateur spécialisé, elles ont également fréquemment abordé l'organisation de la classe, notamment en décrivant comment elles organisent la répartition de leurs activités pédagogiques et évaluatives avec les élèves.

À travers les entretiens, nous avons pu mieux comprendre la place que prend la pédagogie, à proprement dit, dans le temps de classe. Outre le fait qu'elle soit limitée et varie légèrement d'un milieu à un autre, les enseignantes font une distinction marquée entre les apprentissages scolaires et tout autre apprentissage en situation de vie. À travers leur discours, toutes soulèvent la difficulté qu'elles ont d'organiser des apprentissages tout au long de la journée. Rappelons-nous Agathe qui mentionnait ne pas entrer dans les apprentissages avant le mois d'octobre le temps de « créer son lien ». C'est étonnant de réaliser que le lien de confiance ne se bâtit pas à travers les apprentissages dans cette façon de considérer l'enseignement des savoirs. Notons en ce sens que le CSE (2018) met en lumière une manière d'aborder l'enseignement qui est centrée sur l'apprentissage : « Elle implique que l'évaluation repose sur l'observation et le jugement, et qu'elle est intégrée aux activités quotidiennes de la classe (ou de tout autre contexte d'apprentissage). »

Il existerait donc une sorte de clivage entre les enseignements scolaires (disciplinaires) et l'aspect éducatif de la mission de l'école dans ces classes. Il semble que les élèves doivent passer par certaines étapes, toutes définies par un degré de « bien-être » ou « d'apaisement », avant d'entrer dans les notions plus « scolaires » dictées par le Programme. Comme si l'un (enseignement) était tributaire de l'autre (éducation) mais qu'ils ne s'arrimaient jamais, ce qui demeure étonnant puisque la mission commune de l'école est d'instruire, de socialiser et de qualifier, sans être définie sur un continuum.

Canat, en 2014, présente la pédagogie institutionnelle adaptée qui consiste à la fabrication de ponts symboliques entre les savoirs à enseigner et les élèves *troublés*. Elle met en lumière le double travail de l'enseignant spécialisé qui doit, d'une part, transmettre des connaissances et d'autre part, « bâtir des ponts entre l'élève troublé et le savoir troublant ». Elle est persuadée que les objets de différenciation proposés par l'enseignant, peuvent avoir un impact direct sur l'interprétation que se fait l'enfant des différents apprentissages tant pédagogiques que psychiques :

Tout en visant la transmission de connaissances, en faisant un choix motivé des supports et des contenus, l'enseignant remplit sa mission de pédagogue, mais d'une façon non arbitraire et adaptée à la singularité du sujet qui, par les connaissances, apprend alors autre chose que, par exemple, une leçon de grammaire. C'est sa grammaire subjective que le sujet réétaye. L'enseignant, et encore plus l'enseignant spécialisé dans les troubles cognitifs et psychiques, ne peut pas être qu'un simple maître des représentations et des savoirs ; il doit être aussi le traducteur d'obstacles psychopédagogiques mis en acte par de la répétition blanche sans représentation et par des phrases somatiques et comportementales automatiques. (...) Le savoir enseigné sans construction de ponts symboliques entre celui-ci et les élèves troublés risque de souffler sur le feu du trouble ou bien d'être rejeté massivement par des pollutions comportementales défensives du type identification à l'agresseur ou retournement de la pulsion sur le corps propre, provoquant des littératures somatiques multiples, variées et handicapantes pour la vie scolaire de ces élèves. (p. 11)

Il n'est pas question ici de se positionner sur la manière dont les enseignantes entrevoient les apprentissages dans leur contexte de classe, mais bien de se demander quels sont les outils (entre autres évaluatifs) proposés par les instances institutionnelles qui influencent les enseignantes à s'imposer une pression sur les « apprentissages scolaires » sans les intégrer aux activités quotidiennes vécues en classe, tel que proposé par Canat, entre autres. C'est ce que nous tentons de découvrir dans la section ci-dessous.

Donc, en ce qui a trait aux pratiques évaluatives telles que « comprises » par les enseignantes; rien n'est moins clair pour elles. Quand Agathe mentionne qu'il ne lui reste qu'un mois pour rendre compte d'une première étape parce que les mois précédents servent exclusivement à la création du lien; il est légitime de se demander, effectivement, si les enfants ont accès à un enseignement tel qui leur est dû, ou plutôt, que reflète le bulletin scolaire et à quoi sert-il dans ce contexte ? Est-ce que les enseignantes sont conscientes de la vision de l'évaluation soutenue par le Conseil supérieur de l'Éducation en 2018 ?

Effectivement, lorsque nous effleurons le sujet des bulletins ou des pratiques évaluatives; toutes les enseignantes découvrent une hétérogénéité de compréhensions autour d'elles. Elles disent qu'elles font de leur mieux à chaque fois que cette période stressante pour elles revient. « On a décidé d'y aller un peu comme... on essaie ». Ce qui n'est guère étonnant car le CSE en 2018 avait également noté cette « relation d'ambivalence » par rapport à l'évaluation et les bulletins associés:

L'évaluation est en effet une responsabilité délicate dont les conséquences sont importantes ; elle « représente un aspect crucial du rôle de l'enseignant » (Durand et Chouinard (dir.), 2012, p. 5). Elle exerce une pression certaine, car « [c]'est l'une des situations pédagogiques les plus difficiles à tous les points de vue » (Jeffrey, 2013, p. 18). D'ailleurs, en raison des enjeux éthiques qu'elle comporte et du temps qu'ils y consacrent, les enseignants entretiennent souvent une relation ambivalente avec l'évaluation des apprentissages (Hadjji, 2014, p. 2)

Bien que la Politique de la réussite éducative (2017) et plusieurs autres ouvrages insistent sur l'objectif réel de l'école qu'est l'atteinte du plein potentiel de tous les élèves, cette vision ne s'est vraisemblablement pas concrétisée sur les terrains :

Cette façon de voir les choses [...] ne semble pas s'être véritablement concrétisée. En effet, l'évaluation est encore généralement vécue de façon négative. Parce que souvent réduite aux examens et confondue avec la notation, elle traîne toujours une mauvaise réputation et suscite la méfiance, voire l'anxiété. (p. 2)



Rappelons également l'essence du paradigme inclusif, soit l'importance d'envisager la construction sociale du handicap et le détachement du regard qui s'intéressait davantage aux diagnostics des élèves par exemple. (Fougeyrollas cité dans Tremblay, 2015). Nous avons pu constater une certaine résistance à ce changement paradigmatique dans la section traitant du regard que les enseignantes ont sur leurs élèves et sur le trouble de santé mentale.

En ce qui a trait aux savoirs scolaires, nous pouvons penser que ce qui « pousse les enseignants à préférer les connaissances isolables [morcelées] » et une « vision traditionnelle et normative de l'évaluation » (CSE, 2018), ne concerne pas seulement les pratiques des enseignantes de classes spécialisées puisque c'est une situation qui, dit-il, est évoquée par bon nombre d'auteurs. Nous ne pouvons qu'espérer que l'évolution des pratiques évaluatives et d'enseignement se fera simultanément, ou mieux, en amont, que le secteur « régulier », si les classes spécialisées persistent à exister.

Enfin, la détresse, voire la souffrance, chez les enseignantes est palpable à différents moments dans cette recherche. Est-ce en miroir à celle qu'elles attribuent à leurs élèves ? Est-ce leurs conditions de travail qui contribuent à leur isolement ? Est-ce simplement un hasard ? Il n'en demeure pas moins qu'elles semblent toutes impliquées, autant émotionnellement que professionnellement, dans leur métier d'enseignante. C'est donc ici que se termine notre analyse thématique des relations en classe.

Nous sommes en droit de nous demander si toute cette ambiance quasi carcérale qui plane au-dessus de ces milieux peut également avoir un impact sur la rétention du personnel. On se rappelle la comparaison des méthodes de communication avec Unité 9, série-télévisée qui se déroule dans un milieu carcéral pour femmes, mais également toute la nomenclature à l'intérieur des discours : « les talkie walkies », « les cris », « les portes verrouillées », « les salles d'isolement », « aile psychiatrique », « beaucoup de coups, des blessures ». Aussi, mentionnons les expressions utilisées par les

enseignantes qui peuvent également refléter l'ambiance lourde, à la limite de la criminologie, du milieu dans lequel elles pratiquent : « pointer les ciseaux », « frapper », « appeler l'ambulance », « il était en crise », « faire mal », « situations familiales difficiles », « agressée, violée », « monter un dossier », « amis d'avant ».

En terminant, il serait pertinent d'investiguer si l'atmosphère carcérale et triste qui semble être ressentie par les enseignantes est le reflet de ce que les enfants respirent également en entrant dans l'aile SE ?

## CONCLUSION

Après avoir écouté, analysé puis discuté les propos de quatre enseignantes qui pratiquent en classe spécialisée pour élève identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie, trois éléments majeurs ont été mis en exergue : 1) L'isolement physique et psychique des enseignants et des élèves dans leur école ou leur CSS, 2) L'ambiguïté entre les apprentissages scolaires et l'éducation au sens large et 3) La souffrance des intervenantes.

Si nous nous remettons en contexte des années 1990 ? On se désolait déjà, malgré la perspective d'intégration préconisée à l'époque, que les élèves que les élèves de classes spécialisées accédaient très rarement à des services moins ségrégués (Horth, 1998). Qu'en est-il donc des pratiques inclusives prônées aujourd'hui en ces contextes de classes spécialisées accueillant des élèves identifiés comme ayant un trouble de santé mentale ? Les discours à ce sujet montrent qu'il y a non seulement peu d'intégration, mais les locaux de classes, les horaires et l'aménagement nous ramènent à l'époque ségrégative. Et comme les enseignantes n'ont que peu de partenaires avec qui collaborer, il semblerait que cette réalité d'inclure est d'autant plus difficile à actualiser car on dit que d'« offrir une éducation inclusive à tous les élèves est une responsabilité collective. Par conséquent, elle ne peut pas reposer uniquement sur des initiatives isolées » (CSE, 2017). Cela dit, est-ce que la publication de ce mémoire engendrera des changements immédiats ? Il serait légitime d'en douter. Mais nous pouvons espérer que la mise en lumière des pratiques de ses enseignantes puisse permettre à quelques personnes du secteur de l'éducation de prendre conscience de cette réalité qu'ils ne

connaissent probablement pas, d'ouvrir le dialogue, de favoriser le partage et d'inciter à la collaboration. C'est ainsi qu'ensemble, il sera peut-être possible de faire tomber les murs, déverrouiller les portes et qui sait, peut-être faire une place aux idéologies plus actuelles, car on peut imaginer que si les lieux et temps étaient organisés différemment, les choses pourraient peut-être évoluer.

Évidemment, c'est un projet qui n'a pas la prétention de brosser un portrait exhaustif des pratiques... Par ailleurs, il s'agit d'analyses suite à des propos rapportés tel que proposé dans le cadre théorique, il pourrait être intéressant de poursuivre l'analyse à l'aide d'observation en classe et en situations réelles.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche**

Les pratiques des enseignants de classes spécialisées auprès d'élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie.

**Étudiante-chercheure**

Geneviève Ménard,

Étudiante à la maîtrise en éducation, département de formation spécialisée.

[menard.genevieve.11@courrier.uqam.ca](mailto:menard.genevieve.11@courrier.uqam.ca)

514-915-xxxx

**Direction de recherche**

Sophie Grossmann,

Professeure UQAM

Département éducation et formation spécialisée

[grossmann.sophie@uqam.ca](mailto:grossmann.sophie@uqam.ca)

(514) 987-3000 poste 1392

**Préambule**

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des enseignants en adaptation scolaire et sociale du primaire en classes spécialisée auprès d'élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

**Description du projet et de ses objectifs**

Les enseignantes et enseignants qui oeuvrent dans des classes spécialisées d'adaptation scolaire auprès d'élèves handicapés ont à transiger avec des injonctions parfois contradictoires : entre les discours promouvant l'école inclusive et une réalité où les

classes spécialisées perdurent (Kalubi et al., 2015), entre le souhait d'une intégration maximale des élèves et la commande que cette intégration ne constitue par une contrainte excessive (MÉES, 1999), entre une vision de production sociale du handicap et une vision biologisante et individualisante des élèves handicapés (Brun, 2015).

Parmi ces enseignantes et enseignants, certains travaillent auprès d'élèves désignés comme souffrant d'une psychopathologie. Malgré un diagnostic peu stabilisé, la nature singulière de l'histoire de chacun de ces élèves et la nature épisodique de ces « troubles », ces élèves ont majoritairement scolarisés en classe spécialisée, reconduisant ainsi les phénomènes de ségrégation et d'exclusion scolaire et sociale, facteurs de risque pour le développement de saines relations (Gori, 2008).

Selon les écrits consultés, peu d'informations sont recensées au sujet des enseignantes et enseignants de ces classes dans un contexte institutionnel ambigu, potentiellement porteur de discours et de prescriptions paradoxales. Nous savons peu de leur implication, de leurs perceptions, des pratiques qu'ils mettent en œuvre dans ces classes spécialisées. Quelques recherches effectuées aux États-Unis et portant sur les enseignants qui travaillent auprès d'élèves ayant des difficultés affectives (*emotional and behavioral difficulties*) évoquent le manque de préparation et de formation des enseignants (Barr, 2014. ; Simon et Savina, 2010), les risques et problèmes de santé qui les guettent et leur abandon fréquent du métier (Prather-Jones, 2011 ; Barr, 2014).

Comment les enseignantes et enseignants québécois transigent-ils, dans leur pratique quotidienne, avec les attentes multiples voire contradictoires qu'ils rencontrent dans leur contexte professionnel ? L'objectif général de notre projet est ainsi de mieux comprendre les pratiques des enseignantes et enseignants oeuvrant auprès d'élèves identifiés comme ayant un trouble d'ordre psychopathologique scolarisés en classe spécialisée.

La recherche proposée s'échelonne sur les 12 prochains mois et vise à la production d'un mémoire.

### **Nature et durée de votre participation**

Votre apport consiste à vous entretenir avec la chercheuse par le biais d'une entrevue guidée par des questions ouvertes. Ces entretiens seront effectués individuellement auprès de cinq enseignants du Québec qui travaillent auprès d'élèves identifiés comme ayant un trouble de l'ordre de la psychopathologie. L'entretien prévu demande votre participation à un seul moment et nous prévoyons une durée totale d'échange de 60 à 90 minutes. Les questions posées vous inviteront à raconter certaines situations vécues dans le cadre de votre pratique professionnelle. La transcription des propos sous forme de verbatim permettra l'analyse du contenu des réponses dans le but de mieux comprendre comment vous et d'autres enseignants transigez dans ce milieu aux multiples particularités.

Le lieu de l'entretien est au choix du participant (école, université, commission scolaire, etc.) bien que la chercheuse s'assurera qu'il s'agisse d'un milieu pouvant assurer la confidentialité. Un local de l'université peut être mis à disposition pour effectuer l'entretien au besoin. L'entretien sera enregistré via une application de dictaphone sur un IPAD privé.

La transcription complète des propos échangés vous sera transmise par courriel dans les deux mois suivant l'entretien. Vous serez invité(e) à le lire, puis le compléter ou le corriger si vous le souhaitez. La chercheuse attendra votre retour dans les deux semaines qui suivent l'envoi avant de procéder à l'analyse.

### **Avantages liés à la participation**

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement des connaissances en ce qui a trait au travail quotidien des enseignantes, enseignants qui travaillent dans des milieux similaires au vôtre.

### **Risques liés à la participation**

Le temps demandé pourrait être un inconvénient ; les entrevues risquant de prendre plus au maximum 90 minutes. Si vous choisissez de vous déplacer, à l'université par exemple pour le temps de l'entretien, cela peut comprendre un investissement de temps supplémentaire. Les coûts entraînés par le déplacement des participants seront cependant à la charge de la chercheuse.

Si vous évoquez une histoire personnelle qui vous laisse dans une situation inconfortable ou que vous ressentez un malaise à la suite de l'entretien, nous pourrions en discuter et, à votre demande, la chercheuse s'engage à identifier des ressources de soutien existant dans votre commission scolaire et à vous transmettre les coordonnées de ces personnes (conseiller pédagogique, responsable des ressources humaines, etc.).

### **Confidentialité**

Vos informations personnelles ne seront connues que des chercheurs et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participants et du pseudonyme qui leur aura été attribué. Les lieux nommés (commissions scolaires, écoles, villes, quartiers, etc.) quant à eux, seront remplacés par des lettres aléatoires dès la transcription. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents sera détruit 2 ans après la dernière communication scientifique.



### **Utilisation secondaire des données**

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions?  Oui  Non

### **Participation volontaire et retrait**

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse, Geneviève Ménard, verbalement; toutes les données vous concernant seront alors détruites.

### **Indemnité compensatoire**

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

### **Des questions sur le projet ?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Sophie Grossmann (514-987-3000 poste 1392, grossmann.sophie@uqam.ca); Geneviève Ménard (514-915-xxxx, menard.genevieve.11@courrier.uqam.ca)

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca

### **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et la chercheuse tient à vous en remercier.

**Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Signature

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

**Engagement du chercheur**

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Signature

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

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barr J. R. (2014) A phenomenological study of inclusive environments from the perspective of rural middle school general education teachers of students with emotional and behavior disorder. *Thèse de doctorat, Liberty university*.
- Bailly D, Bouvard M, Casadebaig F, Corcos M, Fombonne E, et al.. Troubles mentaux : dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent. [Rapport de recherche] *Institut national de la santé et de la recherche médicale*(INSERM). 2003, 887 p., tableaux, graphiques. (hal-01570673) <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01570673/document>. (consulté en ligne le 3 mars 2021)
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Québec, *Presse de l'Université Laval*. (consulté en ligne le 25 avril 2021)
- Blashfield, R. K., Keeley, J. W., Flanagan, E. H., & Miles, S. R. (2014). The cycle of classification: DSM-I through DSM-5. *Annual review of clinical psychology*, 10, 25-51.
- Bru, M. (2002) Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*, (138), 63-73; doi : 10.3406/rfp.2002.2864 [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2864](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864) (consulté en ligne le 3 février 2018)
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les Dossiers des sciences de l'éducation, Les pratiques enseignantes: contributions plurielles*, (5), 9-33.[http://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_2001\\_num\\_5\\_1\\_948](http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_948) (consulté en ligne le 31 janvier 2018)
- Brun, C., Demazeux, S., Di Vittorio, P. Gonon, F. Gorry, P. Konsman, J.P., ... Smith, A. La construction des catégories diagnostiques de maladie mentale », *Revue de la régulation* [En ligne], (17) | mis en ligne le 30 juin 2015, consulté le 25 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/regulation/11299> ; DOI : 10.4000/regulation.11299
- Camiran, D, Champagne, M et al (2007) : Les mesures contraignantes à l'école : une question éducative, légale et éthique. *Éducation montérégie* PDF intégral consulté en ligne en avril 2021 : [http://www.syndicatchamplain.com/wpcontent/uploads/2018/01/Les\\_mesures\\_contraignantes\\_en\\_milieu\\_scolaire.pdf](http://www.syndicatchamplain.com/wpcontent/uploads/2018/01/Les_mesures_contraignantes_en_milieu_scolaire.pdf)

- Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, 12, 7-18.
- Centre de service scolaire Marie-Victorin (2020); Une démarche d'intervention graduée et adaptée; cadre de référence pour la prévention et l'utilisation des mesures exceptionnelles.
- Cifali, M. (2005) Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique – Coll. « Éducation et formation. » Paris : Presses universitaires de France.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1983) La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence. *Gouvernement du Québec* Consulté en ligne le 30 mars 2017 au <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0323.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1996) L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, ISBN: 2-550-30671-6 <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/50-0413-AV-lintegration-eleves-handicapes-et-en-difficulte.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2017) Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018, Québec, Le Conseil, 95 p. *Gouvernement du Québec* ISBN 978-2-550-82253-0 (version PDF consulté en ligne en mai 2020)
- Couture, C., et Bégin, J.-Y. (2010). Une adaptation des Nurture Groups au Québec: le cas des classes Kangourou. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (Éds), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Deniger, M-A (2012) Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie* [En ligne], (178), mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 03 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/3555> ; DOI : 10.4000/rfp. 3555
- Dupin de Saint-André, M. Montésinos-Gelet, I et Morin, M-F. Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 132 (2010): 159–176. DOI: 10.7202/1017288ar
- Duval L., Lessard C., Tardif M., (1997) Logique d'inclusion et logique d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 303-334.
- Fédération des syndicats de l'enseignement, CSQ, (2009) Référentiel : Les élèves à risque et HDAA. *Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers- élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*.

- Fougeyrollas, P. (1986). Processus de production du handicap et lutte pour l'autonomie des personnes handicapées. *Anthropologie et Sociétés*, 10(2), 183–186. doi:10.7202/006357a
- Gouvernement du Québec (2015). Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, « Accueil - Éducation, formation et milieux de garde - Fréquentation scolaire » Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2018-2019. <https://bdso.gouv.qc.ca/> (consulté en ligne le 15 juillet 2020)
- Gori, R. (2006) La construction du trouble comme entreprise de normalisation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 4(66), 31-41
- Gori, R. (2008) Les exclus de l'intime. *Cliniques méditerranéennes*, 1(77), 42-62.
- Grossmann S. (2009) Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 764-796
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Document inédit. *Texte intégral en ligne consulté le 20 mars 2017*. Récupéré de : <http://www.adaptationscolaire.org>
- Institut Neufeld: Attachement, 2016 « À propos » <https://www.institutneufeld.org/gordon-neufeld-ph-d> [consulté le 28 février 2021]
- Kalubi, J.-C. Guillemette, S., Leroux, J.L., Chatenoud, C., Larivée, S.J. et Couture, M. (2015). *Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation*. Université de Sherbrooke, ISBN 978-2-9810951-6-9
- Koret, S. (1980) Follow-up study on residential treatment of children, ages six through twelve. *Journal of the National Association of Private Psychiatric Hospitals*, 11, 43-47.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Malkoun, L. (2007), *De la caractérisation des pratiques de classes de physique à leur relation aux performances des élèves : étude de cas en France et au Liban*. Université Lumière Lyon 2. Thèse de Doctorat Nouveau Régime Consulté en ligne le 4 février 2018 ([http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/malkoun\\_1/info#metadata](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2007/malkoun_1/info#metadata))
- Marcel, J-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 47–64. doi: 10.7202/1017487ar (Consulté en ligne le 29 janvier 2018)
- Marcel, J-F. (2004). L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe. *Carrefours de l'éducation*, 2(18), 42-57. doi : 10.3917/cdle.018.0042. (Consulté en ligne le 28 janvier 2018)

- Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse [Les pratiques comme objet d'analyse]. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170. Consulté le 25 mars 17
- McDermott, R et Varenne H (1995) Culture "as" Disability, *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324-348 Published by: on behalf of the Wiley American Anthropological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3195676>
- McGuire, S. (2014). Les pratiques d'enseignement déclarées visant le développement des composantes du langage chez les élèves âgés de 5 à 21 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère *Thèse de doctorat*, Université du Québec à Rimouski. Consulté en ligne le 30 mars 2017 [http://semaphore.uqar.ca/1003/1/Suzanne\\_McGuire\\_janvier2014](http://semaphore.uqar.ca/1003/1/Suzanne_McGuire_janvier2014)
- MELS, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (1999). Une école adaptée à tous ses élèves; le virage du succès, Politique de l'adaptation scolaire et sociale. Gouvernement du Québec.
- MELS, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). *Gouvernement du Québec* PDF intégral en ligne consulté le 25 mars 2017 : <http://www.education.gouv.qc.ca>
- MELS, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté; *Rencontre des partenaires en éducation*. IBNN : 978-2-550-60127-2 (PDF)
- MELS, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Gouvernement du Québec PDF intégral consulté en ligne le 20 avril 2021 : <http://www.education.gouv.qc.ca>
- MÉES, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Dépôt légal – *Bibliothèque et Archives nationales du Québec*. ISBN 978-2-550-78836-2. Consulté en ligne le 12 avril 2021 : <http://www.education.gouv.qc.ca>.
- Ministère de l'Éducation, Colombie-Britannique (2001). Enseigner aux élèves ayant des troubles mentaux. Gouvernement de la Colombie Britannique. PDF intégral onulté en ligne le 22 avril 2017 : <https://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/troubles-mentaux-depression.pdf>
- MSSS, Ministère de la santé et des services sociaux (2002) Orientations ministérielles relatives à l'utilisation exceptionnelle des mesures de contrôle : Contention, isolement et substances chimiques : Consulté en ligne en mars 2021 : <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2002/02-812-02.pdf>

- Papazian-Zohrabian, G, Rousseau, C, Roy, D, J. Arauz, M et Laurin-Lamothe, A. La santé mentale à l'école : « Apprivoiser la complexité! » Évaluation d'une formation-accompagnement, par Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation , Vol. 38, No. 1 (2015), pp. 1-24
- Parmelee, D. X., Cohen, R., Nemil, M., Best, A. M., Cassell, S., & Dyson, F. (1995). Children and adolescents discharged from public psychiatric hospitals: Evaluation of outcome in a continuum of case. *Journal of Child and Family Studies*, 4(1), 43–55.
- Piot T., Bru M., et Maurice J.-F. (coord.) (2002) Les pratiques enseignantes : regards croisés. Numéro spécial « Les dossiers des sciences de l'Éducation ». : *Revue française de pédagogie*, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 173-174; [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_138\\_1\\_2873\\_t1\\_0173\\_0000\\_3](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2873_t1_0173_0000_3) (consulté en ligne le 4 octobre 2017)
- Prather-Jones, B (2011) How School Administrators Influence the Retention of Teachers of Students with Emotional and Behavioral Disorders, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84:1, 1-8, DOI: 10.1080/00098655.2010.489387
- Prather-Jones, B (2011) “Some People Aren’t Cut Out for It”: The Role of Personality Factors in the Careers of Teachers of Students With EBD. *Remedial and Special Education* 32(3) 179 –191 © 2011 Hammill Institute on Disabilities Reprints and permission: <http://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav> DOI: 10.1177/0741932510362195
- Ringel, J. S., & Sturm, R. (2001). National estimates of mental health utilization and expenditures for children in 1998. *Journal of Behavioral Health Services Research*, 28, 319–333.
- Ronchewski Degorre, S. (2019). Le partenariat entre l'école et la pédopsychiatrie au service de l'enfant dit « hyperactif » ou comment un élève indiscipliné devient un élève handicapé. Quelques questions éthiques II. *La psychiatrie de l'enfant*, vol. 62(2), 369-393. <https://doi.org/10.3917/psyce.622.0369>
- Simon, J.B. et Savina, E.A. (2010) Transitioning Children from Psychiatric Hospitals to Schools: The Role of the Special Educator, *Residential Treatment for Children & Youth*, 27(1), 41-54.
- Savina, E., Simon, J. & Lester, M.(2014) School Reintegration Following Psychiatric Hospitalization: An Ecological Perspective. *Child Youth Care Forum* 43: 729. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9263-0>
- Talbot, L. (2012) Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, *Questions Vives* [En ligne], 6(18), consulté le 26 mars 2017. URL : <http://questionsvives.revues.org/1234> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1234

- Tremblay, P. (2015) Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (70-71), 51-65.
- Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Vidal et St-Onge, (2020) Vers une gestion individualisée et externalisée de la difficulté scolaire au Québec. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 19 | 2020, mis en ligne le 20 octobre 2020, consulté le 17 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cres/5003>
- Yelnik C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, (50), 133-146 [http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2005\\_num\\_50\\_1\\_2107](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_50_1_2107)