

Version abrégée
Janvier 2024

Rapport d'évaluation

Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements primaires du Québec

**CENTRE DE RECHERCHE
ET D'INTERVENTION SUR
LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

Denis Savard
Université Laval

Nancy Granger
Université de Sherbrooke

Manon Beaudoin
Université de Sherbrooke

LES CHERCHEUR·E·S

Denis Savard

Professeur titulaire en évaluation institutionnelle
et évaluation de programme

Directeur du CRIRES, Université Laval

& Nancy Granger

Professeure agrégée en Gestion
de l'éducation et de la formation

Université de Sherbrooke



Révision linguistique
Marius Cyr

Graphisme / Illustration
Annexe 1
Élise Lebeau

Graphisme / Mise en page
Rapport d'évaluation - Version abrégée
paoncommunication.ca

L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Manon Beaudoin, PhD	Professionnelle de recherche	<i>Coordonnatrice Interviewer, analyste, rédaction</i>
Pauline Jean Université Laval	Professionnelle de recherche Étudiante au doctorat Administration et planification de l'éducation	<i>Coordonnatrice (entrevues et transcriptions)</i>
Audrey April Université Laval	Professionnelle de recherche Étudiante au doctorat Psychoéducation	<i>Coordonnatrice de la collecte de données par questionnaires en ligne</i>
Nicole Martel	Enseignante à la retraite	<i>Coordonnatrice des entrevues de la Phase 1, interviewer</i>
Ève Richard Université Laval	Bibliothécaire	<i>Recherche documentaire</i>
Charlotte Blais-Belzil Université Laval	Auxiliaire de recherche Étudiante au baccalauréat Psychologie	<i>Transcription et traitement des données qualitatives</i>
Ashley Byrne Université Laval	Auxiliaire de recherche Étudiante au doctorat Administration et planification de l'éducation	<i>Interviewer, analyste</i>
Réjane Falardeau	Enseignante au primaire à la retraite	<i>Transcription</i>
Vincent Comlan Gomez Université Laval	Auxiliaire de recherche Étudiant au doctorat Mesure et évaluation	<i>Interviewer</i>
Farah-F. Jean	Conseillère en orientation	<i>Transcription</i>
Louiselle Jean	Conseillère en orientation à la retraite	<i>Transcription et traitement des données qualitatives</i>
Camille Larouche Université Laval	Auxiliaire de recherche Étudiante à la maîtrise Sociologie	<i>Interviewer, transcription</i>
Jean-François Noulin, PhD	Consultant	<i>Analyste des entrevues de la Phase 1</i>
Marie-Claude Parizeau Université du Québec en Outaouais	Étudiante au doctorat Santé mentale du personnel enseignant	<i>Interviewer</i>
Nathalie Ste-Marie, PhD CRIRES - JEFAR	Professionnelle de recherche	<i>Recherche documentaire</i>
Geneviève Turcotte Université du Québec à Rimouski	Auxiliaire de recherche Étudiante à la maîtrise	<i>Interviewer</i>

LE COMITÉ DE SUIVI

Le présent projet de recherche comporte un comité de suivi qui avait principalement pour fonction de se prononcer sur les orientations structurantes et stratégiques du projet. Il est présidé par le MEQ et il réunit des membres des directions suivantes :

- Direction de la valorisation et des politiques de formation du personnel scolaire (DVPPFS);
- Direction des politiques, prospective, veille et recherche (DPPVR);
- Direction des relations du travail du personnel d'encadrement, professionnel et de soutien (DRTPEPS);
- Direction des relations du travail du personnel enseignant (DRTPE);
- Direction de l'organisation scolaire (DOS);
- Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes (DPEFGJ);
- Direction des services éducatifs complémentaires (DSEC).

REMERCIEMENTS

Nous remercions très chaleureusement toutes les personnes ayant collaboré ou participé à ce projet, que ce soit à son élaboration, à sa mise en œuvre, aux collectes de données ou à l'analyse des résultats. À sa conception et tout au long de sa mise en œuvre, l'évaluation du projet pilote a bénéficié d'une excellente collaboration des responsables du ministère de l'Éducation, soit de mesdames **Geneviève Beaumont-Frenette**, Directrice de la valorisation de l'éducation et des politiques de formation du personnel scolaire, **Nadia Larrivée**, Adjointe exécutive à la Direction de la valorisation de l'éducation et des politiques de formation du personnel scolaire et **Caroline Bégin**, Conseillère à la Direction des politiques, prospective, veille et recherche. L'équipe de recherche remercie également les directions d'école qui ont organisé la collecte de données dans leur milieu: le tout s'est déroulé dans une grande souplesse et efficacité malgré les défis qu'ont pu représenter les échéances serrées et les contraintes logistiques. Des remerciements s'adressent aussi aux membres du personnel de direction, du personnel enseignant et aux aides à la classe qui ont participé aux collectes de données que ce soit par questionnaire, par entrevue ou par observation. Les informations qu'elles et ils ont livrées se révèlent d'une grande richesse et nous avons beaucoup apprécié leur cordialité et leur accueil à l'occasion des contacts dans les milieux. Nous saluons également le partage d'expertise, une gracieuseté de mesdames **Nadia Rousseau** (professeure chercheuse universitaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières), **Annie Fournier** (directrice adjointe au Centre de services scolaire Premières Seigneuries), **Marie-Josée Lagacé** (directrice exécutive à l'apprentissage - adjointe à la direction générale au District scolaire francophone Sud au Nouveau Brunswick) et **Virginie-Chantal Bossut** (enseignante à la maternelle au Conseil scolaire Centre-Nord en Alberta) de même que de messieurs **Philippe Tremblay** (professeur chercheur à l'Université Laval) et **Dominic Denis** (ressource professionnelle). Enfin, les chercheurs remercient toutes les personnes de l'équipe de recherche qui ont travaillé à la mise en œuvre de ce projet d'évaluation d'envergure, nous soulignons leur compétence et leur dévouement.



INTRODUCTION	11
1. LES PLANS D' ACTIONS POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE ...	12
1.1. LE PROJET-PILOTE DE L'AIDE À LA CLASSE	12
1.2. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	13
2. LA PROBLÉMATIQUE ET LA RECENSION DES ÉCRITS	14
2.1. LES RÔLES ET LES FONCTIONS	14
2.2. LES DIFFÉRENTES RETOMBÉES	15
2.3. LA FORMATION	15
2.4. LA COLLABORATION	15
2.5. L'ORGANISATION DE LA RESSOURCE	16
3. LA MÉTHODOLOGIE	17
3.1. LA MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	17
3.2. LE DEVIS DE RECHERCHE	18
3.2.1. Les personnes participant à l'enquête et la méthode d'échantillonnage	18
3.2.2. Les modes de collecte de données	19
3.2.3. Le sommaire du devis de recherche	23

4. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	24
4.1. LES RAISONS DE LA PARTICIPATION AU PROJET	24
4.1.1. Un meilleur soutien à l'élève	24
4.1.2. La cohérence avec les valeurs de la personne	24
4.1.3. Les conditions de travail	25
4.1.4. Le développement professionnel	25
4.1.5. Consolider l'équipe et les projets	25
4.2. LA NON-PARTICIPATION AU PROJET	26
4.3. L'ACCUEIL DU PROJET	26
4.4. LES ATTENTES ET LA CONFORMITÉ DES TÂCHES DEMANDÉES	27
4.5. LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET D'AIDE À LA CLASSE	29
4.5.1. La sélection des classes	32
4.5.2. La répartition des heures	32
4.5.3. La sélection des aides à la classe	33
4.6. LA DÉFINITION DU TRAVAIL D'AIDE À LA CLASSE	37
4.6.1. La clarté des rôles	38
4.6.2. Le sentiment de compétence	40
4.7. SUIVI DES DIRECTIONS	42
4.8. LA COLLABORATION	42
4.8.1. Les moyens pour communiquer	44
4.9. L'APPRÉCIATION DES TÂCHES	44
4.10. LES EFFETS POUR LES ÉLÈVES	45
4.10.1. Le sentiment de sécurité et de bien-être	46
4.10.2. De meilleurs apprentissages	46
4.10.3. Un meilleur encadrement	47
4.10.4. Le développement de l'autonomie	47

4.11. LES EFFETS POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES	48
4.11.1. L'optimisation de l'enseignement	48
4.11.2. La diminution de la charge	49
4.11.3. Le bien-être	50
4.11.4. Le maintien en emploi	50
4.12. LES EFFETS POUR LES AIDES À LA CLASSE	50
4.12.1. La motivation, l'épanouissement et la valorisation	51
4.12.2. De meilleures conditions de travail	51
4.12.3. De meilleures relations	52
4.12.4. Le développement de compétences	52
4.12.5. Le sentiment d'accomplissement	52
4.13. LES EFFETS POUR LA DIRECTION	54
4.14. LES EFFETS SUR L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE	54
4.15. LES EFFETS SUR L'ÉCOLE	55
4.16. LES EFFETS PERÇUS MESURÉS PAR QUESTIONNAIRE	55
4.17. LE DEGRÉ DE SATISFACTION	62
4.18. LE POINT DE VUE DES TES	64

5. LES DÉFIS RELATIFS À LA FONCTION D'AIDE À LA CLASSE	66
5.1. LE RESPECT DES RÔLES	66
5.2. LA DIFFICULTÉ À EFFECTUER LES TÂCHES	66
5.3. LE MANQUE DE DISCRÉTION	67
5.4. LES REMPLACEMENTS	67

6. LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ	68
6.1. AVOIR UN BUT/UNE ORIENTATION CLAIRS	68
6.2. LA FLEXIBILITÉ	68
6.2.1. Octroyer les tâches selon les intérêts / les capacités	69
6.3. LES APTITUDES DES AIDES À LA CLASSE	70
6.4. LA SAINE COLLABORATION	70
6.4.1. La connaissance du milieu	70
6.4.2. La stabilité des pairages	71
7. LES RECOMMANDATIONS	72
7.1. L'ORGANISATION DU SERVICE	72
7.1.1. La sélection des aides à la classe	72
7.1.2. Pérenniser les binômes	73
7.2. LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE	73
7.2.1. Accorder des temps de planification formels	73
7.2.2. Développer une saine collaboration	74
7.3. LES RÔLES ET FONCTIONS	74
7.3.1. La formation possible	74
7.4. LES AVIS DES EXPERTS	75
CONCLUSION	76
ANNEXE 1	77
BIBLIOGRAPHIE	79

Table des figures et tableaux

Tableau 1. Répartition par région administrative des 100 écoles participant au projet pilote	18
Ensemble 1. Tableaux des données sociodémographiques des participants (genre, âge, statut d'emploi, scolarité)	20
Tableau 2. Sommaire du devis de recherche	23
Figure 1. Les attentes et la conformité des tâches demandées aux aides à la classe (temps 1)	28
Figure 2. Les attentes de la direction et des aides à la classe envers les personnes enseignantes (temps 2)	28
Figure 3. Perceptions des directions par rapport à l'organisation du projet	29
Tableau 3. Perceptions de la clarté des attributions par les personnes enseignantes et aides à la classe	31
Figure 4. Résultats des questionnaires des aides à la classe par rapport à l'organisation du projet	31
Figure 5. Modèles d'intervention selon les aides à la classe et les personnes enseignantes (temps 1)	39
Figure 6. Interventions de l'aide à la classe dans divers contextes (temps 1)	40
Figure 7. Sentiment de compétence rapporté par les participants (temps 1)	41
Figure 8. Perception de la collaboration par les aides et les personnes enseignantes (temps 1)	43
Figure 9. Sentiment d'accomplissement des aides à la classe (temps 1)	53
Figure 10. Effets perçus par les aides à la classe (temps 2)	56
Figure 11. Effets perçus par les personnes enseignantes (temps 2)	58
Figure 12. Effets perçus par les directions (temps 2)	61
Ensemble 2. Satisfaction des participants (temps 1)	62
Ensemble 3. Satisfaction des participants (temps 2)	64

LISTE DES ACRONYMES

- **AAC** — *Personne aide à la classe*
- CSS — Centres de services scolaires
- **DIR** — *Personne à la direction*
- **ENS** — *Personne enseignante*
- SDG — Service de garde
- TES — Technicien.ne en éducation spécialisée



INTRODUCTION

Dans sa *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire: des milliers de talents pour accompagner les élèves 2022-2026*¹, le ministère rappelle que l'éducation est une priorité nationale pour le Québec. Il affirme la nécessité d'agir « pour préserver les personnes qui y œuvrent, maintenir un personnel scolaire compétent, fort et mobilisé et ainsi assurer l'avenir de nos jeunes ». La *Stratégie* comporte des outils visant à apporter des changements à moyen et long terme qui aient un effet durable sur la valorisation du personnel scolaire et agir de façon prospective et pérenne sur certains enjeux, comme la rareté de main-d'œuvre dans le réseau scolaire.

Durant l'automne 2021, la politique a fait l'objet d'une large consultation auprès des principaux acteurs de l'éducation pour en assurer une mise en œuvre adaptée aux réalités et aux besoins de tout le personnel scolaire. À la suite de cette consultation, dix actions ont été adoptées sur le plan local dont celle de mettre en place un projet-pilote d'aides à la classe dans 100 écoles primaires. Ce projet se veut à la fois l'occasion de valoriser la mission première des enseignantes et enseignants et de mettre à profit les compétences et l'expertise d'autres ressources au sein de l'équipe-école. À cette fin, les postes d'aides à la classe ont été confiés à des membres du personnel de soutien, notamment, au personnel des services de garde en milieu scolaire.

En janvier 2022, le ministère de l'Éducation a contacté l'Université Laval pour lui offrir une collaboration quant au suivi et à l'évaluation du projet pilote. Cette collaboration s'est concrétisée dans un projet de recherche confié au Centre de recherche et d'intervention de la réussite scolaire (CRIRES)². Le directeur du Centre, le Pr Denis Savard de l'Université Laval a dirigé l'étude avec sa collègue Nancy Granger, professeure à la Faculté de sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Le projet d'évaluation, assez modeste au départ (16 milieux visés) a rapidement évolué vers une étude d'envergure touchant tous les 100 milieux visés. Les deux chercheurs principaux ont été appuyés par une équipe de 16 auxiliaires et professionnels de recherche. Le présent document est une version abrégée du rapport d'évaluation du projet publié en novembre 2023, soit *Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec*³ (Savard et al., 2023).

1. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Rapport-final-evaluation-Aide-classe.pdf
2. Fondé en 1992, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire se consacre à l'étude de la réussite et de la persévérance scolaires et au soutien des milieux dans leurs efforts pour favoriser la réussite de tous les élèves. Centre interuniversitaire, le CRIRES compte 56 chercheurs de 7 universités (Laval, McGill, Sherbrooke, UQAC, UQAR, UQO, UQTR). Le CRIRES met l'accent sur la résolution des problèmes concrets auxquels sont confrontés les milieux. Depuis 30 ans, le CRIRES a produit plus de 4000 publications, livré 3400 communications scientifiques, mené plus de 800 projets de recherche financés, supervisé les études de 750 diplômés de 2^e et 3^e cycle, le tout en lien avec la réussite scolaire.
3. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/Rapport-final-evaluation-Aide-classe.pdf

1. LES PLANS D'ACTION POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE

Le ministère a adopté un *Plan de relance vers la réussite* apportant des solutions transitoires et concrètes aux besoins des élèves, des parents et de l'ensemble du réseau scolaire. Dix actions prioritaires ont été identifiées, dont «Prendre soin de la santé des élèves et du personnel» et «Soutenir le personnel enseignant».

En parallèle, le ministère de l'Éducation met de l'avant sa *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire: des milliers de talents pour accompagner les élèves 2022-2026*⁴. Le ministère y rappelle que l'éducation est une priorité nationale pour le Québec et affirme la nécessité d'agir «pour préserver les personnes qui y œuvrent, maintenir un personnel scolaire compétent, fort et mobilisé et ainsi assurer l'avenir de nos jeunes» (MEQ, p. 7). La *Stratégie* réaffirme et reconnaît le rôle déterminant du personnel scolaire dans la mission de l'école québécoise. Elle vise également à offrir des solutions pérennes à la situation de rareté de main-d'œuvre observée dans le réseau scolaire. Le Ministère compte agir sur la valorisation du personnel scolaire afin de favoriser, à terme, «la fidélisation du personnel, à renforcer son engagement et sa mobilisation et à rendre les carrières en éducation plus attrayantes.» (MEQ, p. 7). Seize actions ont été retenues pour atteindre ces cibles, dont celle de *Mettre en place un projet-pilote d'aides à la classe dans 100 écoles primaires*.

1.1. LE PROJET-PILOTE DE L'AIDE À LA CLASSE

Le projet pilote de l'aide à la classe constitue à la fois l'occasion de valoriser la mission première des personnes enseignantes et de mettre à profit les compétences et l'expertise d'autres ressources au sein de l'équipe-école, comme le personnel des services de garde en milieu scolaire ou les techniciens et techniciennes en éducation spécialisée.

Les paragraphes ci-dessous présentent le projet pilote tel que décrit dans la *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire: des milliers de talents pour accompagner les élèves 2022-2026* (MEQ, 2022, pp. 14-15).

ACTION 1

Mettre en place un projet-pilote d'aides à la classe dans 100 écoles primaires

Comme cela a été annoncé dans le *Plan de relance pour la réussite 2021-2022*, le Ministère mettra en place, dans 100 écoles, pour les années scolaires 2022-2023 et 2023-2024, un projet-pilote d'envergure permettant d'intégrer une ressource d'aide à la classe au primaire afin de maximiser le temps consacré par le personnel enseignant à l'enseignement, c'est-à-dire ce pour quoi il détient une expertise distinctive.

4. ISBN 978-2-550-92075-5 (PDF) / Édition anglaise: ISBN 978-2-550-92076-2

Mettre à profit la diversité des compétences du personnel scolaire pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Le projet-pilote d'aides à la classe au primaire sera à la fois l'occasion de valoriser la mission première des enseignantes et enseignants et de mettre à profit les compétences et l'expertise d'autres ressources au sein de l'équipe-école. À cette fin, les postes d'aides à la classe seront confiés à des membres du personnel de soutien, par exemple, au personnel des services de garde en milieu scolaire. Ces aides à la classe pourront accompagner les élèves, soutenir le personnel enseignant dans les tâches qui ne relèvent pas de la pédagogie et assurer le bien-être et la sécurité des élèves dans leur vie scolaire. En confiant le poste d'aides à la classe à du personnel de soutien, le Ministère reconnaît l'importance du rôle que celui-ci peut jouer auprès des élèves et souhaite favoriser la collaboration entre des catégories de personnel qui ont parfois peu d'occasions de travailler ensemble. Le Ministère laissera les milieux concernés prendre les décisions quant aux autres modalités d'implantation du projet-pilote en tenant compte de leurs réalités.

1.2. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Conformément à l'entente de services convenue entre le ministère de l'Éducation et l'Université Laval, les objectifs du projet de recherche visant à documenter les effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec consistent à :

1. réaliser une recension de la littérature (scientifique et grise) sur l'intégration des aides à la classe ainsi que les modèles d'organisation innovants au Canada et à travers le monde ;
2. décrire les leviers, les défis, les besoins, les modèles d'organisation et les rôles et responsabilités relatifs à l'intégration des aides à la classe au sein des écoles participantes ;
3. identifier les pratiques de collaboration enseignante/aide à la classe les plus inspirantes ;
4. recommander au Ministère les modèles d'organisation des aides à la classe les plus prometteurs.

2. LA PROBLÉMATIQUE ET LA RECENSION DES ÉCRITS

Considérant le virage amorcé dans la plupart des systèmes scolaires pour s'ancrer davantage dans une éducation inclusive, les classes sont dorénavant composées d'élèves présentant des capacités et des défis variés. Cette diversité complexifie le travail des personnes enseignantes qui, selon les responsabilités inhérentes à leur profession, doivent soutenir la réussite éducative des élèves, plus particulièrement sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification ici au Québec (MEQ, 2001). Si elles ne sont pas seules dans une école pour atteindre ces missions, reste que bon nombre d'actions doivent être déployées quotidiennement par les personnes enseignantes pour favoriser les apprentissages des élèves.

Pour soutenir la personne enseignante à la réalisation de certaines tâches, d'autres acteurs peuvent être mobilisés. Bien que nouvelle dans le système scolaire québécois, la fonction d'aide à la classe existe ailleurs au Canada ou dans le monde. L'appellation de ce type de fonction varie toutefois d'un système scolaire à l'autre. Tremblay et Granger (2018) ont montré dans un portrait réalisé sur les enseignants spécialisés, les nombreuses appellations qui sont utilisées et les variations dans les rôles et fonctions qui leur sont caractéristiques. En lien avec les aides à la classe, d'autres fonctions sont recensées comme celle d'aide enseignant ou de personne ressource notamment en France ou *resource teacher* au Canada et dans d'autres pays anglosaxons. Ces personnes sont appelées dans certains cas à effectuer des tâches de nature administrative (p.ex. affichage, photocopie), d'autres sont impliquées dans la dimension pédagogique (p.ex. enseignement, correction) tandis que certaines donnent de l'aide directe à un ou quelques élèves (p.ex. encadrement comportemental).

Une recension de la littérature (scientifique et grise) sur l'intégration des aides à la classe ainsi que sur les modèles d'organisation innovants au Canada et à travers le monde a donc été réalisée à partir d'un plan détaillé de recherche documentaire menée dans les principales bases de données scientifiques [principalement ERIC (EBSCO), EDUCATION SOURCE (EBSCO) et PSYCINFO (OVID)] (voir le rapport complet). Le corpus documentaire (n = 161 documents) a permis d'identifier des dimensions importantes à considérer pour cette étude.

2.1. LES RÔLES ET LES FONCTIONS

Parmi les constats à relever, l'importance de définir clairement les rôles que seront amenés à jouer les personnes ressources est évoquée par diverses études (Clarke, 2021; Clarke et Visser, 2019; Sharma et Salend, 2016). En effet, l'utilisation optimale de cette personne passe par une compréhension commune des rôles de chacun. Dans la situation inverse, l'ambiguïté des rôles gêne l'autonomie dont pourraient faire preuve les personnes ressources ou encore peut susciter des discordes avec les personnes qui possèdent les véritables qualifications. En parallèle, d'autres études mettent en garde concernant la dérive progressive du rôle et des responsabilités de la personne ressource vers des interventions pédagogiques (Breyer et al., 2019; Chopa et Giangreco, 2019; Clarke et Visser, 2019; Giangreco, 2021; Giangreco et Suter, 2015). Certains craignent que la personne enseignante délègue des fonctions à la personne ressource sans véritablement réaffecter ce gain de temps par une bonification de leurs pratiques enseignantes (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010).

2.2. LES DIFFÉRENTES RETOMBÉES

Un autre pan de la littérature porte sur les apports des personnes ressources pour l'ensemble de la communauté scolaire (Greenway et Rees Edwards, 2021; Kalogeropoulos et al., 2020; Sharma et Salend, 2021). Plus précisément, la métasynthèse de Rousseau et Desmarais (2021) conclut que l'aide-enseignant est une fonction essentielle pour mettre en place un contexte d'éducation inclusive dans les écoles. Outre ceci, différentes retombées positives ont été mises en évidence, notamment que les élèves développent davantage leurs compétences scolaires et sociales (Clotfelter et al., 2016), que les personnes enseignantes éprouvent un moins grand stress et que les aides à la classe ressentent une satisfaction à leur travail. Néanmoins, des auteurs invitent à réfléchir aux incidences négatives susceptibles de survenir, comme un manque de reconnaissance du travail de ces personnes (Jury et al., 2021), un risque d'épuisement en raison de la charge qui leur est attribuée (Maguet et Panissal, 2019) ou l'isolement potentiel d'un élève lorsque la personne en soutien consacre une grande partie de son temps à intervenir directement auprès de lui (Burton et Goodman, 2011).

2.3. LA FORMATION

Certaines études examinent les influences de la formation initiale de la personne ressource ou de ses aptitudes sur leur apport dans les milieux scolaires. Si certains systèmes éducatifs exposent clairement les certificats ou diplômes requis, d'autres n'apposent pas de formation spécifique à ces postes de travail. Ainsi, des études soulignent que les personnes ressources n'ont pas toujours les qualifications nécessaires pour remplir la fonction que le système scolaire leur confie (Chopra et Giangreco, 2019; Giangreco, 2021). Cette situation pourrait générer un sentiment d'incompétence pour les personnes ressources, causer de l'insatisfaction chez les personnes enseignantes et même nuire à la progression des élèves si l'aide apportée ne correspond pas aux interventions prescrites. Plusieurs études posent donc la question de la formation initiale requise ou de celle devant être offerte en début de mandat pour assurer un déploiement efficace des personnes ressources (Cockroft et Atkinson, 2015).

2.4. LA COLLABORATION

Une saine collaboration entre personnes ressources et enseignantes fait aussi partie des conditions qui garantissent l'efficacité de ces types de projets dans les écoles (Cockroft et Atkinson, 2015; Kalogeropoulos et al., 2020; Mulholland et O'Connor, 2016). Une communication fréquente et empreinte de respect semble être essentielle au bon fonctionnement des duos. Le travail de proximité qu'implique le rôle d'aide à la classe gagne à être réfléchi et évalué dans ce contexte de collaboration interprofessionnelle.

2.5. L'ORGANISATION DE LA RESSOURCE

Sur le plan organisationnel, il semble y avoir une grande variabilité entourant le déploiement de ces ressources (en nombre, en temps, auprès de qui, etc.). Ces diverses modalités d'affectations des ressources ont une influence sur la qualité du soutien qui pourra être offert (Butt, 2016). Toutefois, les études préconisent une stabilité des affectations (Clarke et Visser, 2019) et suggèrent fortement un temps de concertation entre les personnes enseignantes et les personnes offrant leur soutien (Rousseau et Desmarais, 2021).

Ces savoirs ont donc permis au Ministère et à l'équipe de recherche de proposer certaines balises pour le projet pilote d'aide à la classe dans les écoles, en dégagant des conditions gagnantes et des écueils potentiels en lien avec cette fonction. Pour circonscrire plus précisément les rôles qui allaient être attribués aux personnes aides à la classe, différentes parties prenantes ont été interpellées. Ainsi, la Fédération des syndicats en enseignement (FSE) a mené une enquête auprès des personnes enseignantes pour établir la liste des besoins prioritaires pour lesquels une aide serait la bienvenue (CSQ, 2021). Cette enquête a permis de dégager une vingtaine de propositions concernant les tâches possibles pour une aide à la classe que le Ministère a adapté et compilé dans une liste pour diffuser auprès des milieux.

Les savoirs issus des études antérieures ont aussi servi à envisager la réalité qu'allaient vivre ces personnes pour concevoir des outils de collecte de données appropriés. Ainsi, les thèmes abordés dans les questionnaires et les entrevues ont été réfléchis à partir des points de convergence et de divergence dans les études afin d'éclairer la réalité unique qu'allait être le projet d'aide à la classe en contexte québécois.

3. LA MÉTHODOLOGIE

Les objectifs de l'entente concernant la description des leviers, des défis, des besoins, des modèles d'organisation et des rôles et responsabilités relatifs à l'intégration des aides à la classe au sein des écoles participantes, l'identification des pratiques de collaboration inspirantes et les recommandations ont fait l'objet d'une étude empirique dont la méthodologie générale et le devis de recherche sont décrits dans ce chapitre. Le projet a reçu une certification du comité éthique de la recherche de l'Université Laval.

3.1. LA MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

La méthodologie générale utilisée consiste en une étude de cas multiples exploratoire visant le développement de connaissances en vue d'une prise de décision. Tous les milieux impliqués dans le projet pilote d'aide à la classe ont participé à l'étude en répondant à deux questionnaires en deux temps. Un échantillon de vingt milieux (cas) a été sélectionné dans lesquels les participants (un-e aide à la classe, un-e enseignant-e et une direction) ont été interviewés à deux moments (à distance et en présentiel); des observations en classe ont aussi eu lieu dans ces milieux. La recherche a eu recours à une approche descriptive mixte, exploitant des méthodes qualitatives et quantitatives. Plus précisément, une première phase a porté sur le contexte et les conditions d'implantation et une seconde sur les conditions d'application et les résultats. En fin de projet, les recommandations formulées par l'équipe de recherche ont été soumises et validées par un panel d'experts composé de six personnes.

3.2. LE DEVIS DE RECHERCHE

3.2.1. Les personnes participant à l'enquête et la méthode d'échantillonnage

Les personnes participant à l'étude proviennent de 100 écoles sélectionnées par le Ministère au printemps 2022 par un processus d'appel d'offres. Toutes les personnes participant au projet (aides à la classe, personnes enseignantes et directions) étaient volontaires et elles ont fait partie de l'échantillon de l'étude. Un sous-ensemble de 20 milieux parmi les 100 écoles a participé à des entrevues semi-dirigées et à des séances d'observations en classe. Onze régions administratives ont été représentées dans ce sous-ensemble.

Tableau 1. Répartition par région administrative des 100 écoles participant au projet pilote

Région administrative	Nombre d'écoles	IMSE moyen	Nombre moyen d'élèves
Abitibi-Témiscamingue	2	7,0	214
Bas-St-Laurent	6	6,8	240
Capitale Nationale	13	3,5	491
Centre-du-Québec	3	5,0	367
Chaudière-Appalaches	9	4,3	267
Côte-Nord	4	6,0	241
Estrie	10	6,4	239
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	2	7,5	333
Lanaudière	3	7,7	359
Laurentides	2	5,0	270
Laval	1	9,0	301
Mauricie	8	7,1	287
Montérégie	10	4,9	401
Montréal	14	7,1	471
Nord-du-Québec	1	7,0	176
Outaouais	4	5,0	631
Saguenay-Lac-Saint-Jean	8	4,8	229

3.2.2. Les modes de collecte de données

Pour répondre aux objectifs du projet de recherche, divers moyens de collecte de données ont été prévus au devis de recherche: des questionnaires en ligne comportant des questions fermées et ouvertes, des entrevues individuelles semi-dirigées, des séances d'observation en classe, un entretien de groupe, un panel d'expert, ainsi qu'un groupe de partage sur les réseaux sociaux (Facebook); quelques modifications mineures ont été apportées en cours de projet.

QUESTIONNAIRES EN LIGNE

Des questionnaires à questions ouvertes et fermées ont été soumis à toutes les personnes participantes de la recherche (enseignantes, aides à la classe et directions) à chacune des deux phases.

À la phase 1, les questionnaires ont servi à mesurer l'acceptation du projet-pilote, à jauger l'importance de certains facteurs identifiés dans la recension des écrits comme facilitant ou entravant l'organisation ou le fonctionnement du projet, à tester des hypothèses quant à la relation entre les personnels, à mesurer la satisfaction, à recueillir des critiques et des suggestions et à obtenir des informations socioprofessionnelles. Le questionnaire utilisé a fait l'objet d'une validation de contenu par les chercheurs ainsi que par les responsables du ministère. Il a été prétesté auprès de professionnels du centre de recherche et d'enseignants inscrits à des cours aux études supérieures. La collecte a été lancée le 5 décembre 2022 et les questionnaires ont été acceptés jusqu'au 31 janvier 2023; seuls les questionnaires complets ont été retenus.

À la phase 2, les questions ont porté sur la vérification quant à l'évolution de certains points jugés plus obscurs lors de la première phase, sur des éléments de gestion et d'organisation, sur les facteurs facilitants et les entraves, sur les impacts perçus sur les plans éducatif, professionnel et personnel, sur l'appui à des suggestions énoncées lors des entrevues de la première phase, de même que sur des questions d'ordre socioprofessionnel. Enfin, le questionnaire a évalué la satisfaction globale par rapport au projet et colligeait les suggestions émises par les répondants. Son contenu a été validé par les responsables du Ministère et a été présenté à des professionnels du centre de recherche avant d'être administré dans le milieu scolaire. La période de réponse s'est étendue du 8 au 23 juin 2023. Étant donné les conditions difficiles et les taux de réponse plus faibles qui en ont résulté, tous les questionnaires (complétés ou non) ont été retenus pour l'analyse.

LES CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS AUX QUESTIONNAIRES

Les personnes ayant répondu aux questionnaires de la première phase, l'échantillon le plus complet, sont majoritairement de sexe féminin (près de 95% chez les personnes enseignantes et les aides à la classe et près de 80% pour les directions). La tranche d'âge la plus représentée est 40 à 49 ans dans chacun des groupes. Typiquement, les directions présentent une scolarité de 2^e cycle universitaire, les personnes enseignantes un niveau de premier cycle et les aides à la classe une scolarité de niveau collégial. La presque totalité des directions et des personnes enseignantes font partie du personnel régulier alors que cette proportion avoisine 80% chez les aides à la classe.

Ensemble 1. Tableaux des données sociodémographiques des participants (genre, âge, statut d'emploi, scolarité)

Questionnaires distribués, répondus et taux de réponses.

Genre	Directions		Enseignant-e-s		Aides à la classe		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Distribués	102		806		542		1450	
Répondus (Phase 1)	93	91,2	585	72,6	423	78,0	1101	75,9
Répondus (Phase 2)	84	82,4	441	54,7	340	62,7	865	59,7

À quel genre appartenez-vous ?

Genre	Directions		Enseignant-e-s		Aides à la classe	
	N	%	N	%	N	%
Femme	74	79,6	555	94,9	348	94,3
Homme	19	20,4	30	5,1	21	5,7
Total	93	100,0	585	100,0	369	100,0

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

Âge	Directions		Enseignant-e-s		Aides à la classe	
	N	%	N	%	N	%
20-29 ans			57	9,7	35	9,5
30-39 ans	7	7,5	171	29,2	86	23,3
40-49 ans	51	54,8	229	39,1	134	36,3
50-59 ans	32	34,4	124	21,2	80	21,7
60 ans et plus	3	3,2	4	0,7	34	9,2
Total	93	100,0	585	100,0	369	100,0

Quel est votre statut d'emploi ?

Statut d'emploi	Directions		Enseignant-e-s		Aides à la classe	
	N	%	N	%	N	%
Régulier à temps plein	92	98,9	503	86,0	211	49,9
Régulier à temps partiel			53	9,1	154	36,4
Occasionnel à temps plein	1	1,1	26	4,4	31	7,3
Occasionnel à temps partiel			3	0,5	27	6,4
Total	93	100,0	585	100,0	423	100,0

Indiquez le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété.

Niveau	Directions		Enseignant-e-s		Aides à la classe	
	N	%	N	%	N	%
5 ^e secondaire					42	11,4
Diplôme professionnel (DEP)			1	0,2	74	20,1
Collégial – AEC					53	14,4
Collégial pré-universitaire			1	0,2	19	5,1
Collégial technique			4	0,7	95	25,7
Universitaire (Baccalauréat)	10	10,8	480	82,1	54	14,6
Universitaire (DESS)	57	61,3	65	11,1		
Universitaire (Maîtrise)	26	28,0	29	5,0	4	1,1
Universitaire (Doctorat)					2	0,5
Autre			5	0,9	26	7,0
Total	93	100,0	585	100,0	369	100,0

ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Parmi les 100 milieux partenaires au projet-pilote, 20 ont été identifiés pour participer aux collectes de données par entrevue semi-dirigées. À l'automne 2022 (21 novembre au 9 décembre), soit environ deux mois après l'implantation du projet pour la plupart des milieux, ceux-ci ont été rencontrés pour recueillir leur propos sur l'expérience vécue. D'une durée approximative de 45 minutes, une personne aide à la classe, une personne enseignante et une personne à la direction ont témoigné de leur vécu quant à l'implantation du projet avec un membre de l'équipe de recherche via une plateforme numérique (n = 60). Au printemps 2023 (17 mars au 9 juin), une seconde série d'entrevues a été réalisée auprès de chacune des personnes participantes (n = 60) portant sur la mise en œuvre et les impacts du projet, en présence cette fois-ci. Les entrevues ont été enregistrées, puis transcrites intégralement. Par la suite, les verbatims ont été importés dans un logiciel d'analyse qualitative pour en faire une analyse thématique. Des entrevues supplémentaires individuelles ont toutefois été menées auprès de TES (n = 6) au mois d'octobre 2023 pour documenter la problématique particulière qui les concerne, soit la distinction de leurs rôles par rapport à ceux des aides à la classe auprès des élèves.

OBSERVATIONS EN CLASSE

Afin de mieux comprendre comment ce dispositif fonctionne et d'être témoin des interactions entre l'aide à la classe et la personne enseignante en contexte réel, une période d'observation d'environ 60 minutes a été réalisée dans les 20 milieux ciblés entre les mois de mars et juin 2023. Un membre de l'équipe de recherche a pris place dans une classe identifiée par le milieu pendant laquelle l'aide à la classe et la personne enseignante effectuaient leur travail habituel. Les échanges entre adultes, les interventions avec les élèves et les tâches effectuées figurent parmi les éléments qui ont été notés. Ceux-ci ont par la suite permis aux personnes d'en discuter lors de l'entrevue qui a suivi cette période d'observation.

3.2.3. Le sommaire du devis de recherche

Le tableau 2 donne les indications relatives au devis de recherche pour chacune des phases de l'enquête. Le tout a été mené au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire par une équipe de 14 personnes professionnelles et auxiliaires sous la gouverne des deux cochercheurs.

Tableau 2. Sommaire du devis de recherche

Instrument	Participant-e-s	Dates
Questionnaires (3 formes)	Phase 1: 1101 répondants ⁵ 423 aides à la classe 585 personnes enseignantes 93 directions	5 déc. 2022 au 31 janvier 2023
	Phase 2: 788 répondants ⁶ 285 aides à la classe 415 personnes enseignantes 88 directions	8 au 23 juin 2023
Entrevues (3 schémas)	60 entrevues 20 aides à la classe 20 personnes enseignantes 20 directions	Phase 1: 21 nov. au 9 déc. 2022 Phase 2: 17 mars au 9 juin 2023
	Observations	20 milieux
Observations	20 milieux	17 mars au 9 juin 2023
Entrevues TES	3 TES	16 au 18 octobre 2023
Panel d'experts	6 experts	28 sept. au 20 oct. 2023
Dépôt d'un rapport préliminaire		16 février 2023
Dépôt du rapport final		17 novembre 2023

5. En comptant les réponses partielles aux questionnaires, on obtient : 616 aides à la classe, 762 personnes enseignantes et 154 directions pour un total de 1532 répondants potentiels. Dans la première phase, les questionnaires non complétés n'ont pas été pris en compte.

6. Au cours de la deuxième phase, tous les questionnaires (complétés ou non) ont été compilés étant donné la période tardive d'administration des questionnaires en lieu avec les délais causés par le conflit de travail à l'Université Laval.

4. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Cette partie du rapport expose un sommaire des résultats obtenus aux collectes de données quantitatives et qualitatives menées à l'automne 2022 et au printemps 2023. Si nous avons tenté de garder une structure similaire au rapport complet, certains regroupements ont été effectués entre des résultats semblables et d'autres ont été laissés de côté pour condenser l'information.

4.1. LES RAISONS DE LA PARTICIPATION AU PROJET

Différentes raisons ont été évoquées par les participants pour justifier leur participation au projet-pilote :

- le bénéfice pour tous les élèves, non seulement ceux ayant des difficultés ;
- le bénéfice pour les personnes enseignantes sur le plan de l'allègement de la tâche et de la diminution du stress ;
- le bénéfice pour les aides à la classe qui pouvaient améliorer leurs conditions de travail, pas seulement celles en lien avec la rémunération, mais surtout sur le plan de la valorisation professionnelle.

4.1.1. Un meilleur soutien à l'élève

L'idée de pouvoir offrir un meilleur soutien à l'élève a été nommée par une majorité du personnel de la direction, par plusieurs aides à la classe et personnes enseignantes. Des directions ont nommé l'importance d'agir tôt et ont ainsi orienté le projet vers les classes du préscolaire ou du premier cycle. Dans le même sens, les milieux présentant un indice de défavorisation élevé y voyaient une aide supplémentaire essentielle pour créer des conditions d'apprentissage optimales. Par exemple, l'acquisition des routines ou un meilleur encadrement des comportements dès le début de l'année se traduit par des gains considérables selon eux. Les personnes enseignantes ont souhaité participer à ce projet pour être en mesure de mieux répondre aux besoins de tous leurs élèves, ayant ou non des difficultés, en vue de rendre l'expérience scolaire positive pour tous. En ce sens, toute l'aide possible est jugée utile. Les aides à la classe déclarent également qu'elles souhaitaient participer au projet afin de contribuer à la réussite scolaire de l'élève, un volet différent que celui vécu au service de garde.

4.1.2. La cohérence avec les valeurs de la personne

Certaines aides à la classe ont déclaré avoir été motivées à participer au projet puisque celui-ci correspondait à leurs valeurs personnelles, particulièrement à celle de vouloir être utiles au sein de l'école. Certaines évoquent plus spécifiquement l'idée de soutenir les élèves tandis que d'autres abordent le soutien qu'elles peuvent donner à l'enseignant. Aimer se sentir utile, aider les gens et vouloir s'impliquer auprès des élèves et des personnes enseignantes ont été formulées fréquemment comme raisons de participer au projet.

4.1.3. Les conditions de travail

En entrevue, plus de la moitié des aides à la classe ont nommé une raison liée à l'amélioration de leurs conditions de travail comme étant un justificatif de leur implication dans le projet. Le plus grand nombre d'heures rémunérées que cette tâche leur permettait d'obtenir, un horaire quotidien moins parcellaire ou réaliser une variété de tâches constituent des avantages favorisant l'intérêt des aides à la classe pour ce dispositif.

Les personnes enseignantes ont également été nombreuses à souhaiter participer au projet en y voyant l'opportunité de bonifier leurs conditions de travail par le fait que l'aide à la classe allait alléger leur tâche. Pour plusieurs, la gestion quotidienne des besoins multiples et variés des élèves, notamment les plus jeunes, constitue un défi plus facile à surmonter si une autre personne adulte est mise à contribution. Les personnes enseignantes y percevaient une occasion d'être soutenues, entre autres, dans la prise en charge de classes multiniveaux, la gestion de classe, la prise en compte des besoins diversifiés des élèves et les tâches de préparation à l'enseignement comme faire des photocopies, du découpage et préparer les livres de lecture.

4.1.4. Le développement professionnel

Toujours en lien avec l'emploi, quelques aides à la classe ont anticipé que le projet allait contribuer à leur développement professionnel, ce qui les a incitées à participer. Le projet représentait un nouveau défi ou leur permettait d'exercer de nouvelles fonctions, ce qui apparaissait stimulant pour quelques aides à la classe. D'autres aides à la classe indiquent que l'enseignement est un travail qui les a toujours attirées et que ce projet permet de s'en rapprocher. Les personnes mentionnent qu'elles étaient intéressées « *pour vivre une nouvelle expérience de travail. Être plus proche du personnel enseignant et développer de meilleures approches avec les élèves* » (QAAC33).

4.1.5. Consolider l'équipe et les projets

Lors des entrevues, des directions ont affirmé que le projet d'aide à la classe leur permettait d'améliorer un projet analogue déjà en place dans leur école. Il peut s'agir d'une structure semblable déjà implantée à partir d'un autre budget ou encore de maximiser une orientation de l'école comme des classes en nature. D'autres directions ont fait preuve d'altruisme en considérant que ce projet permettait de consolider les emplois du personnel du service de garde, de valoriser leur contribution et d'offrir aux personnes enseignantes des conditions de travail favorisant une qualité de vie. Quelques personnes enseignantes ont aussi évoqué le fait que les personnes du service de garde allaient bénéficier de meilleures conditions d'emploi grâce à leur participation au projet.

4.2. LA NON-PARTICIPATION AU PROJET

Lorsque le projet a été initialement implanté dans les écoles, ce ne sont pas toutes les personnes enseignantes ou du service de garde qui ont levé la main pour y participer. Si, pour la plupart, leur participation au projet allait de soi (« *Une paire de yeux et de bras de plus, qui va dire non ?* »), certaines personnes aides à la classe ou enseignantes ont mis en lumière des raisons pour lesquelles on pourrait être moins enclin à participer. Parmi les raisons qui justifient le refus de participer, la résistance au changement est évoquée pour certaines personnes enseignantes qui ne souhaitent pas s'engager dans de nouvelles pratiques. De même, des aides à la classe qui ont un poste en service de garde peuvent se satisfaire d'horaires morcelés et à temps partiel.

L'idée de ne pas savoir avec qui elles devront collaborer, et si cela sera agréable, sont des préoccupations qui ont été mentionnées par les aides à la classe et les personnes enseignantes. La complicité ou la compatibilité des caractères sont d'emblée perçues comme des éléments qui peuvent teinter grandement la satisfaction potentielle de participer au projet.

Les raisons évoquées spécifiquement par les aides à la classe se rapportent à l'idée d'être mal à l'aise dans la classe de la personne enseignante ou de ne pas se sentir aptes à effectuer les tâches attendues: « *C'est, pas se sentir à la hauteur...ou le malaise que ça peut générer d'entrer dans la classe de quelqu'un, c'est comme son petit territoire* » (AAC18). Dans le même ordre d'idées, les personnes enseignantes évoquent des réticences quant au fait de devoir gérer un adulte si ses compétences s'avèrent peu développées en lien avec les tâches attendues: « *Je reviens sur la compétence de la personne. Parfois, avoir une personne incompetente, c'est vraiment plus lourd que d'être seule* » (ENS7).

Parmi les raisons propres aux personnes enseignantes, certaines ont l'impression d'être observées, surveillées ou jugées lorsqu'un autre adulte vient en classe et, de ce fait, ne souhaitent pas inclure une autre personne dans la routine quotidienne. D'autres évoquent qu'il demeure difficile de déléguer certaines tâches sans avoir l'impression de donner des ordres. Quelques personnes enseignantes n'ont pas voulu bénéficier d'un service qui ne serait pas nécessaire avant d'avoir évalué les réels besoins de la classe en début d'année.

4.3. L'ACCUEIL DU PROJET

Les démarches en vue de la participation ont été réalisées par les directions qui avaient à remplir un formulaire pour ce faire. D'après les milieux, la décision de prendre part au projet a été prise soit par la direction seule, par la direction après consultation restreinte auprès des quelques membres du personnel directement impliqués, ou par la direction en consultation plus large de l'ensemble du personnel. Les directions ont eu à exercer un certain leadership auprès de leurs personnels en sécurisant, valorisant et promouvant le projet. Le projet a été accueilli de manière très positive par le personnel et par les parents d'élèves.

4.4. LES ATTENTES ET LA CONFORMITÉ DES TÂCHES DEMANDÉES

Les réponses au premier questionnaire montrent que les aides à la classe ont semblé bien connaître les attentes des personnes enseignantes dès le début du projet de même que celles des directions à leur égard. Les attentes de la direction paraissent un peu moins connues des personnes enseignantes et celles les concernant en provenance des aides à la classe (figure 1). D'après les résultats obtenus au deuxième questionnaire, il semble que les ambiguïtés subsistent (figure 2). Par ailleurs, les tâches demandées ont été jugées dans l'ensemble conformes aux normes du projet-pilote, tant par les aides à la classe que par les personnes enseignantes. Parmi les écoles, certaines ont exprimé que la liste de tâches fournie avait vraiment été facilitante pour clarifier le projet et que ce point de départ a été capital. Toutefois, certaines équipes ne semblaient pas avoir reçu cette liste.

« J'ai toujours gardé le focus sur ce que vous mentionnez; que l'aide à la classe ne fait pas des tâches pédagogiques, mais elle est là pour venir en soutien aux profs afin que lui puisse améliorer les apprentissages chez les élèves. C'est ça le but, alors je martèle le message! » – DIR8

Figure 1. Les attentes et la conformité des tâches demandées aux aides à la classe (temps 1)



Figure 2. Les attentes de la direction et des aides à la classe envers les personnes enseignantes (temps 2)



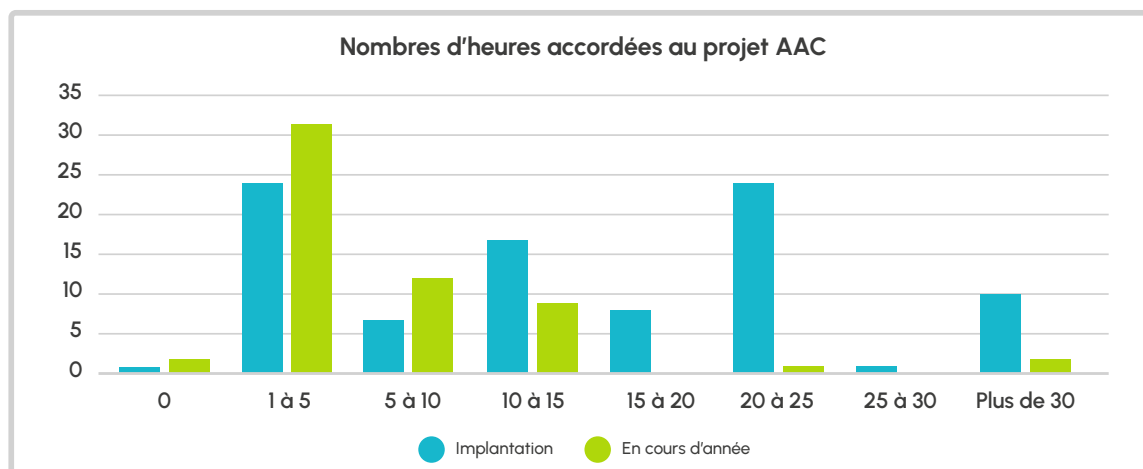
4.5. LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET D'AIDE À LA CLASSE

La plus grande partie de l'organisation du service d'aide à la classe a reposé sur le travail d'une personne à la direction (91,4%) ou de la direction adjointe (5,4%), quelques fois appuyée par l'aide des personnes enseignantes, la responsable du service de garde ou une autre personne avec laquelle le projet a été conçu (p.ex. une orthopédagogue qui chapeaute le projet dans l'école, 3,3%). Le travail a consisté à sélectionner les classes participantes, à trouver les aides à la classe, à réfléchir à la répartition des heures et à concevoir leur horaire de travail.

Les directions affirment dans une proportion de 88,0% que le projet-pilote a été implanté selon les directives du Ministère alors que 10,7% mentionnent qu'il l'a été en partie. Elles ont en moyenne consacré 17,6 heures à l'organisation du dossier d'aide à la classe en début de l'implantation, avec une moyenne de 6,4 rencontres⁷. Une fois implanté, le suivi du projet par les directions a requis une moyenne mensuelle de 9,7 heures. Une majorité (63,4%) de directions mentionne avoir rencontré des défis dans la mise en place du projet, entre autres dans la confection et l'aménagement des horaires de travail (53,8%). En cours de mise en œuvre, le projet a suscité des problèmes d'horaire dans 41,9% des milieux.

De la formation a été donnée au personnel enseignant ou aux aides à la classe dans la moitié des cas. L'aménagement de la tâche a permis des possibilités de rencontres de planification et de concertation entre la personne aide à la classe et enseignante dans un peu plus de la moitié des milieux sondés (57%). Les directions sont toutefois mitigées quant à la nécessité d'une formation particulière destinée aux aides à la classe: 55,4% déclare que la fonction d'aide à la classe ne nécessite aucune formation de perfectionnement particulière (outre une rencontre d'explicitation). La majorité des écoles n'ont pas éprouvé de difficulté à recruter du personnel pour agir comme aide à la classe quoique les remplacements ont pu être difficiles à combler pour 41,9% des écoles. Peu de directions (12,2%) ont eu à attribuer aux aides à la classe des tâches autres que celles qui étaient proposées par le ministère.

Figure 3. Perceptions des directions par rapport à l'organisation du projet



Note: ce sont les heures déclarées par les directions. En bleu, il s'agit de leur estimation concernant le nombre d'heure total consacré lors de la phase de l'implantation tandis qu'en orange, il s'agit plutôt de leur estimation du temps requis mensuellement.

7. Une valeur rapportée de 43 rencontres, peut-être aberrante, a été considérée dans le calcul. En l'éliminant, la moyenne se retrouve à 5,9 rencontres.

Malgré que la majorité des directions mentionnent avoir fait des rencontres en début de projet, ce n'est qu'un peu plus d'un tiers (38,2%) des personnes enseignantes interrogées qui considèrent que les rôles et les tâches de l'enseignante et des aides à la classe ont été clairement expliqués. Très peu de personnes enseignantes (9,6%) déclarent avoir reçu de la formation pour les soutenir dans l'accueil et l'intégration de l'aide à la classe. Ce résultat, qui peut être vu comme contradictoire avec celui provenant des directions, présenté ci-haut, pourrait révéler une différence de point de vue sur ce qui est considéré comme de la formation par les directions et de l'information par les personnes enseignantes. Quoiqu'il en soit, les personnes enseignantes se considéraient bien préparées (73,5%) pour travailler avec les aides à la classe au début du projet. Bien que seulement un quart d'entre elles aient pu bénéficier de rencontres de planification / coordination, la majorité des personnes enseignantes (57,6%) ont pu discuter des règles de classe avec l'aide à la classe qui leur était assignée.

« On s'est fait expliquer les rôles de chacun pendant une réunion. On était toutes les profs, les enseignantes qui accueillent une aide à la classe. On s'est fait dire quel est le rôle de chacun, de faire attention de ne pas donner des rôles qui sont pédagogiques parce que ça ne fait pas partie de leur rôle, donc on s'est tous fait expliquer le rôle de chacun, mais on ne s'est pas fait former pour accueillir nécessairement la personne, la personne est juste arrivée, puis on a commencé comme ça. » – ENS7

Une attention un peu plus grande semble avoir été portée à l'explication des rôles de chacun et des tâches attribuées chez les aides à la classe; près de la moitié d'entre elles considèrent que ces éléments ont été très clairement expliqués. De façon analogue aux personnes enseignantes, une minorité déclare avoir reçu de la formation (20,8%) et avoir pu bénéficier de rencontres de planification/coordination (32,6%). Toutefois, plus de la moitié des aides à la classe ont pu discuter des règles de classe (55,3%). Lors de l'implantation, 70,4% des aides à la classe n'ont consacré qu'une heure ou moins pour discuter des attentes, des règles de vie et de la répartition des rôles avec les personnes enseignantes. Ce fait est expliqué par certaines puisqu'elles ont une expérience dans l'école. Les personnes choisies étant déjà employées de l'école, une grande partie des duos se connaissaient déjà. « Ce sont pas mal les mêmes règles d'école que du côté service de garde, je les connaissais déjà, vu que je suis à ma 4^e année » (AAC3). En conséquence, la rencontre pour discuter des règles de classe a été brève et informelle – lorsqu'il y en a eu une. La continuité avec le service de garde ou une longue expérience dans le milieu facilite l'entente et l'application subséquente des règles. C'est aussi le cas dans les petites écoles dans lesquelles les personnes ont à jouer d'autres rôles que celui pour lequel elles sont initialement embauchées. D'autres aides à la classe mentionnent s'être adaptées à ce que faisait la personne enseignante, en observant son comportement ou en se fiant à ce qui est affiché dans la classe; ainsi, tenir une rencontre à ce sujet n'a pas semblé pertinent.

En cours de mise en œuvre, 47,1% des aides à la classe rapportent qu'il n'y a aucune heure de travail associée à la préparation, la planification ou la discussion du projet en dehors des heures en classe, 21,8% y consacrent plus ou moins une heure par mois tandis que 19,7% déclarent y consacrer entre 2 et 5 heures mensuellement. Enfin, une faible majorité des aides à la classe considèrent que la fonction nécessite un perfectionnement particulier. Toutefois, elles considèrent nécessaire de tenir une séance d'information initiale pour bien définir les attentes et les rôles de même qu'exercer un suivi tout au long de l'année.

Tableau 3. Perceptions de la clarté des attributions par les personnes enseignantes et aides à la classe

Vous a-t-on expliqué clairement la nature de vos attributions (rôles et tâches de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'aide à la classe) ?

	Selon les personnes enseignantes	Selon les aides à la classe
Très clairement	38,2%	48,2%
Plutôt clairement	38,3%	30,8%
Plutôt vaguement	18,7%	16,5%
Très vaguement	4,8%	4,5%

Figure 4. Résultats des questionnaires des aides à la classe par rapport à l'organisation du projet (temps 2)



4.5.1. La sélection des classes

Pour les personnes à la direction, le choix des classes a fait intervenir divers facteurs. Tout d'abord, certaines directions affirment avoir consulté les personnes enseignantes pour connaître leur intérêt à participer au projet avant de lancer leur candidature. En conséquence, le projet a été réfléchi en fonction des besoins spécifiques émis par les personnes volontaires. D'autres directions ont plutôt conçu un projet et ont recruté des personnes enseignantes parmi les volontaires une fois le projet accepté. L'importance d'agir tôt et d'accompagner les personnes enseignantes du préscolaire et du premier cycle du primaire dans la gestion multiple des besoins des jeunes de cet âge sont les priorités qui ont été identifiées d'emblée par un grand nombre d'école. Outre une orientation précise pour le projet (p.ex. maximiser les classes en nature), près de la moitié des directions rapportent avoir réparti les heures des aides à la classe selon les besoins des élèves ou les particularités des groupes, comme des classes multiniveaux. De ce fait, certaines classes participant au projet ont changé en cours d'année. Par exemple, une personne enseignante avait sollicité l'aide d'une aide à la classe en début d'année pour instaurer les routines dans sa classe, puis a jugé préférable par la suite de laisser ses heures allouées à une classe ayant plus de besoins. Dans le même sens, une école avait prévu trois blocs d'intervention pour les aides à la classe, pour lesquels une consultation en cours d'année permettait d'ajuster selon les demandes et les besoins. En trouvant de nouvelles personnes disponibles en cours d'année ou en raison du budget restant, quelques directions ont aussi pu octroyer ce service dans de nouvelles classes.

Les efforts de la direction afin de créer un projet efficient via des modalités d'organisation optimales ont été perçus et appréciés par les personnes aides à la classe et enseignantes: «*Elle est vraiment allée selon nos besoins, selon nos demandes. Elle a travaillé très, très fort pour arranger un horaire*» (AAC14). Ainsi, il est mentionné, selon les milieux, que les directions ont tenté de placer le plus possible les aides à la classe avec le groupe dont elles s'occupent habituellement au service de garde, de combiner les heures avec de la surveillance de récréation, de diminuer les intervenants au maximum dans les groupes et de répartir les tâches le plus équitablement possible. De leur côté, les personnes de la direction confirment que la planification des horaires a été une tâche exigeante en début de projet: «*de faire l'horaire ça été complexe. Parce que je voulais respecter, vraiment les contraintes de tout le monde*» (DIR14).

4.5.2. La répartition des heures

Pour plusieurs directions, le volontariat était un principe de base important à respecter, autant du côté des aides à la classe que des personnes enseignantes, ce qui fait que leur répartition a été établie en fonction de ce que ces personnes voulaient. Certains milieux ont réparti d'emblée toutes les heures disponibles au sein des classes participant au projet. Quelques directions ont plutôt déclaré avoir attendu après les premières semaines du début d'année pour voir quels étaient réellement les besoins dans les classes avant de déployer le service ou avoir gardé une partie du budget pour des besoins ponctuels. Dans le même sens, le fait de diviser l'année en bloc de service (p.ex.: les trois étapes) offrait une possibilité de réajuster en cours d'année. En fonction des demandes initiales et des disponibilités, les aides à la classe ont été associées à une seule ou quelques classes dans l'horaire d'une journée. Une fois cette première répartition effectuée, quelques directions ont laissé les personnes enseignantes déterminer l'organisation des heures entre les classes. Par exemple, s'il y avait 15 heures d'aide à la classe pour trois classes de première année, les personnes enseignantes se sont consultées au sujet de la meilleure façon de les partager sur un cycle de 10 jours. Dans ce type de formule, certaines personnes enseignantes ont ainsi pu placer une activité récurrente (p.ex. arts plastiques) en sachant que l'aide à la classe y serait présente.

Une entente similaire s'est parfois produite entre les personnes aides à la classe et enseignantes : « J'ai dit à mes enseignants de s'entendre avec leur aide à la classe. Je les laisse vraiment collaborer entre eux, je pense que c'est la meilleure façon » (DIR17). Une autre modalité qui a été mise en place dans quelques milieux est l'utilisation d'un calendrier au local des enseignants dans lequel les personnes pouvaient inscrire leurs besoins dans une période libre à l'horaire de l'aide à la classe.

Même si la majorité des milieux a mis en place un système de fonctionnement de base, par exemple assurer une présence deux avant-midis par cycle dans le groupe A et deux autres dans le groupe B, de nombreux témoignages sont à l'effet que les aides à la classe démontraient de l'ouverture à ce que leur période soit changée au besoin. Sur la base de ces propos, trois modèles d'intervention des aides à la classe semblent se dessiner en fonction des écoles :

1. L'aide à la classe est attribuée à une personne enseignante selon un emploi du temps relativement bien établi. Il s'installe alors une routine dans laquelle chacun connaît et exécute son rôle (56,8 %).
2. L'aide à la classe est attribuée à un groupe de personnes enseignantes qui se répartissent le soutien offert en fonction de leurs besoins et des activités pédagogiques planifiées (23 %).
3. L'aide à la classe est une ressource « volante » qui est répartie entre les personnes enseignantes en fonction des besoins de chacun (6,8 %).

4.5.3. La sélection des aides à la classe

Le processus de sélection des aides à la classe s'est déroulé de différentes manières selon les milieux. Dans le quart des cas, les postes d'aide à la classe ont été affichés lors du processus d'embauche habituel dans les CSS, soit lors de la grande criée. Des postes en lien avec le rôle d'éducatrice en service de garde ou celui d'éducatrice spécialisée étaient comblés jusqu'à 35 heures avec des tâches d'aide à la classe. D'autres personnes à la direction mentionnent que cette démarche n'a pas été possible faute de temps, mais être au fait que ce sera la façon de recruter le personnel éventuellement. Parmi celles qui n'ont pas affiché ces postes, quatre directions rapportent qu'elles ont fait appel à tous pour trouver les personnes volontaires parmi leur personnel pour octroyer les heures d'aide à la classe. Dans un petit nombre de réponses, la démarche de la direction visait à recruter directement certaines personnes en particulier, par exemple « au service de garde, ce n'est pas tout le monde qui était pris pour accompagner la classe. Moi, j'ai été sélectionnée au début » (AAC11).

La moitié des réponses en lien avec la sélection des aides à la classe évoque l'idée de respecter l'ancienneté, de prioriser le personnel déjà en place et de considérer les heures disponibles. D'autres ont balisé la sélection des personnes participantes à l'aide de critères de sélection pour s'assurer de l'efficacité du soutien offert. Un autre élément qui a été mentionné concernant la sélection des aides à la classe est celui de vérifier les affinités entre les personnes enseignantes et les aides à la classe. Ainsi, certaines directions déclarent avoir tenu compte de la compatibilité des caractères ; des aides à la classe disent avoir énoncé leur préférence et des personnes enseignantes émettent l'hypothèse que leur direction se soit appuyée sur sa connaissance du personnel pour la sélection des aides à la classe afin d'optimiser les pairages. Une minorité d'aides à la classe et de personnes enseignantes ont pu choisir leur partenaire ; 24,6 % des aides à la classe disent avoir pu choisir leur partenaire et 11,3 % des personnes enseignantes rapportent avoir pu faire ce choix. D'une manière plus rare, deux personnes aides à la classe ont mentionné que cette tâche leur a été imposée.

RESPECT DE L'ANCIENNETÉ

Conformément aux directives qui avaient été transmises, le choix des personnes aide à la classe devait respecter l'ancienneté et un nombre maximal de travail de 35 heures. Selon le moment où le projet a démarré, ces conditions ont soulevé des défis dans certains milieux. Par exemple, pour certaines directions, la personne la plus ancienne n'était pas celle qui était pressentie comme la meilleure selon les besoins de la classe.

Inversement, certaines personnes ayant le plus d'ancienneté n'ont pas pu appliquer sur le poste d'aide à la classe puisque leur horaire ne leur permettait pas alors qu'elles auraient aimé ce travail, de l'avis de leurs collègues qui ont répondu à l'entrevue. Certaines personnes nouvellement arrivées ont eu le privilège d'obtenir un contrat de 35 heures alors que d'autres ayant plus d'années d'expérience étaient limitées à un moins grand nombre d'heures, ce qui a quelques fois suscité une certaine discordance dans le personnel. C'est le cas aussi pour des TES qui ont pu, ou non, selon les milieux, combler leurs heures de travail régulières avec un ajout d'heures à titre d'aide à la classe.

Malgré la compréhension des règles syndicales, les propos de certains participants invitent à réfléchir à l'importance pour l'efficacité du projet que les personnes qui y œuvrent servent la cause de manière optimale. Si, dans certains cas, il a été possible de respecter à la fois l'ancienneté et un jumelage optimal, d'autres répondants, en particulier les directions, considèrent que certaines personnes étaient mieux outillées que d'autres pour bien jouer le rôle d'aide à la classe. Dans le même sens, une aide à la classe rappelle que le lien avec un adulte connu est capital pour certains élèves, ce qui la fait énoncer qu'une personne déjà dans le milieu devrait pouvoir être choisie en priorité au détriment de respecter l'ancienneté au service de garde du CSS.

« Ça fait partie des choses que j'ai demandées au centre de services scolaire, qu'on puisse s'entendre avec le syndicat pour que ça ne soit pas seulement l'ancienneté qui soit prise en considération parce qu'il y a des gens dans mon service de garde qui font un travail, qui est honnête au service de garde, mais qui seraient incapables d'être aides à la classe. Je pense que ça pourrait faire que le projet ne fonctionnerait pas. » – DIR11

QUALITÉS REQUISES

L'avis des diverses personnes répondantes a été sollicité concernant les aptitudes ou compétences qui leur semblaient nécessaires afin de bien remplir les attentes pour la fonction d'aide à la classe. La majorité des réponses ont été orientées vers des savoirs être, soit des qualités personnelles fortement rattachées aux relations avec autrui, puis vers des savoir-faire liés à des capacités professionnelles générales, comme l'autonomie. Des capacités plus précises sont nommées au regard du travail effectué avec l'élève et/ou la personne enseignante.

Sur le plan des aptitudes personnelles à posséder pour bien effectuer les tâches d'aide à la classe dans le rôle auprès de l'élève, plusieurs personnes aides à la classe, enseignantes ou à la direction nomment des qualités favorisant le développement d'une relation positive. La capacité d'écoute, la patience, la disponibilité et la bienveillance sont des exemples utilisés pour décrire les qualités requises.

Dans le même sens, les aides à la classe doivent être affectueuses, accueillantes, souriantes et dynamiques afin que leur présence auprès des enfants corresponde à l'ambiance qui est recherchée. Pour une enseignante, l'aide à la classe doit être capable « *d'établir un bon lien tout en étant encadrant* » (ENS9).

D'autres personnes mentionnent des qualités requises davantage en lien avec la personne enseignante. Dans ces cas, il est maintes fois évoqué que la personne aide à la classe doit être capable de communiquer et de travailler en équipe. La capacité à collaborer, le respect et l'ouverture sont d'autres exemples de termes que les répondants ont mis de l'avant concernant les qualités qui doivent être présentes pour une personne aide à la classe.

Outre ces qualités personnelles, certaines personnes répondantes ont orienté leurs réponses vers des aptitudes attendues sur le plan professionnel. L'autonomie et l'initiative sont les aptitudes les plus souvent évoquées. Elles sont nombreuses à penser que l'aide à la classe, une fois les balises bien établies, doit être capable d'aller au-devant de certaines tâches sans attendre que la personne enseignante lui demande, comme le fait de circuler pendant le travail des élèves. Une personne proactive et débrouillarde facilite grandement le travail des personnes enseignantes alors que la présence d'une personne passive ou peu engagée devient rapidement un irritant.

Les autres capacités professionnelles recherchées chez les personnes aides à la classe sont en lien avec la capacité d'intervenir auprès des élèves. Considérant que la vie de la classe est quotidiennement teintée par des imprévus, les personnes nomment le plus souvent la capacité à s'adapter comme une compétence importante. La discrétion dans les interventions est aussi une aptitude appréciée puisqu'il faut minimiser ce qui peut perturber les élèves, notamment les plus jeunes. Certaines personnes ont indiqué que de détenir une bonne capacité d'observation est une qualité recherchée. Selon les milieux et le style de l'enseignant, quelques personnes ont nommé que l'aide à la classe devait avoir une capacité de gestion et des connaissances de base sur certaines problématiques en milieu scolaire comme le trouble déficitaire de l'attention ou de l'hyperactivité.

CERTIFICATION PRÉALABLE

Les personnes engagées pour le poste d'aide à la classe étaient des personnes du service de garde, des TES, des surveillantes ou d'autres personnes de la communauté, avec un nombre d'années d'expérience variable en milieu scolaire. Selon la nature du projet conçu pour l'aide à la classe et les tâches qui lui ont été confiées au fil des semaines, la formation antérieure a posé ou non des défis dans les milieux. Ainsi, les avis sont partagés sur la question d'une formation préalable à exiger des personnes souhaitant obtenir le rôle d'aide à la classe. Sans nommer une catégorie de formation en particulier, des personnes estiment qu'il est nécessaire d'avoir des acquis comme « *gestion de groupe, l'enfance en général, la relation, les liens entre les élèves et tout, c'est vraiment important* » (AAC20).

En général, il est perçu que les personnes du service de garde, avec un diplôme relatif à l'éducation à l'enfance, ont les bases nécessaires pour remplir les fonctions d'aide à la classe. En effet, la plupart des tâches prévues au regard de la liste fournie sont déjà effectuées dans le cadre du mandat d'éducatrice (p.ex. assurer l'accueil et la surveillance d'élève, contribuer à l'ordre, la propreté et l'entretien du matériel, aider au développement de l'autonomie des élèves). Dans le cadre de ce mandat, ces personnes ont parfois accès à des formations plus spécifiques, comme la gestion des émotions ou d'autres sur le trouble du spectre de l'autisme, ce qui contribue aussi à les outiller pour ce rôle.

Les personnes du service de garde sont aussi familières avec la réalité scolaire, bien qu'une certaine appropriation du contexte d'apprentissage en salle de classe soit nécessaire.

Certains sont d'avis qu'une certification en éducation spécialisée serait un atout, voire une formation idéale. Cette formation permet aux personnes d'être mieux outillées pour affronter les divers défis d'une classe, notamment dans une école qui valorise l'éducation inclusive. Cette qualification permettrait d'élargir les rôles qui seraient confiés aux aides à la classe, selon les besoins du milieu. Par exemple, dans une école, un TES s'est vu confié le mandat de l'accueil de l'autobus puisque plusieurs conflits survenaient lors du transport, ce qui affectait ensuite la routine du matin. Par sa qualification, cette personne effectue un des rôles possibles d'aide à la classe, soit l'accueil du matin, mais peut aller plus loin en complétant les dossiers des élèves et en appelant les parents au besoin.

D'ailleurs, les personnes TES ont rapporté apprécier avoir des heures comme aide à la classe puisque cela leur permettait de faire davantage d'intervention préventive au lieu d'agir au moment d'une crise comme leur rôle dans les écoles les amène le plus souvent à faire. De l'avis d'une de ces personnes, *« ce n'est pas deux corps d'emploi complètement différents, je pense que ce sont des choses qui peuvent coexister »* (AAC2).

Si certains sont assez catégoriques sur le fait qu'une formation soit essentielle, pour d'autres, les tâches sont réalisables assez facilement par tout adulte qui veut apprendre. Dans ces cas, la personne enseignante forme l'aide à la classe sur ce qu'elle souhaite qu'elle fasse. Sous un autre angle, quelques personnes estiment que la formation ne garantit pas la capacité des personnes à bien effectuer le travail. Pour elles, ce sont davantage des qualités personnelles qui sont fondamentales, car *« si tu n'es pas capable de développer de relations avec les enfants, tu peux avoir la formation que tu voudras, ça ne passera pas »* (AAC8). En tant que gestionnaire, les directions pensent généralement qu'une formation fournit des bases plus solides pour effectuer les tâches demandées. Au moins deux directions ont spécifié que le fait d'avoir les deux types d'aides à la classe (TES et service de garde) étaient une plus-value, considérant la complémentarité de l'aide qu'ils peuvent apporter tandis que d'autres pensent qu'utiliser une personne TES en tant qu'aide à la classe serait une moins bonne utilisation des ressources.

4.6. LA DÉFINITION DU TRAVAIL D'AIDE À LA CLASSE

Une multitude de tâches effectuées par les aides à la classe ont été nommées par les personnes participantes ou observées lors des visites. Cette diversité des actions menées par les aides à la classe traduit la complexité qui caractérise les milieux scolaires :

- prendre soin d'un élève qui saigne du nez ;
- distribuer les feuilles pour une activité en classe ;
- accompagner les élèves lorsqu'ils doivent sortir de classe ;
- s'occuper du matériel à plastifier, à photocopier et/ou à découper ;
- accueillir les élèves à leur arrivée à l'école le matin ;
- retrouver la mitaine perdue ;
- aider à ouvrir l'agenda à la bonne page, trouver la bonne date ;
- ramasser le courrier des élèves ;
- aider à aiguiser les crayons ;
- aider à habiller les élèves pour aller dehors ;
- prendre le rang et faire le silence pour entrer dans l'école ;
- s'approcher discrètement pour dire à un élève d'écouter ;
- voir au changement de livres de lecture ;
- s'occuper de la collation ;
- préparer des iPad pour les élèves ;
- etc.

Ces éléments corroborent les propos d'une aide à la classe qui affirme « *Il y a quand même plusieurs tâches différentes, puis ça, c'est un point positif, dans le sens où on n'a pas l'impression de faire toujours la même chose* » (AAC18). Une autre renchérit : « *il n'y a aucune journée qui est pareille, parce qu'avec des enfants, il y a tout le temps des petits imprévus* » (AAC15). Le constat est donc à l'effet que cette variété est perçue favorablement. De manière générale, les aides à la classe se disent satisfaites des tâches qui leur sont dévolues. Certaines ont révélé avoir une préférence pour les tâches de nature administrative (photocopie, découpage, classement), tandis que d'autres apprécient plus particulièrement intervenir auprès des élèves (aide à la posture d'écoute, écouter les préoccupations, partager un moment de jeu).

Les directions ont aussi nommé la panoplie de tâches effectuées par l'aide à la classe. Elles apprécient que le travail effectué par les aides à la classe puisse s'arrimer avec les différents besoins. Les personnes enseignantes ont tenu un discours similaire, démontrant la valeur ajoutée de cette personne au quotidien. Les tâches qu'effectue l'aide à la classe ont réellement le pouvoir de soutenir la personne enseignante ou l'élève.

« Je suis vraiment très satisfaite de mon poste parce que je vois vraiment que ça fait une différence auprès des professeurs. Des professeurs se sentent vraiment aidés, appuyés, alors je pense que ça, ça allège un petit peu leur tâche. Puis ils peuvent se concentrer plus sur leur enseignement là, ce qui est supposé être la base au départ là, fait que si je fais tous les petits à côté, le professeur, je le sens soulagé, puis moi, ça me satisfait parce que je pense que je réponds bien aux attentes. » – AAC5

Malgré la liste de tâches possibles donnée aux écoles en début de projet, chaque milieu l'a adaptée à ses besoins, tel que mentionné : « Ça dépend des périodes, ça dépend de la personne qui vient en classe aussi, ça dépend de son degré de comment elle se sent à l'aise » (ENS14). Ainsi, les tâches attribuées à l'aide à la classe présentent une grande variabilité, parfois même au sein d'une même école. Toutefois, l'importance du respect des rôles dévolus à chaque corps d'emploi a été mentionné à plusieurs reprises. En effet, un autre adulte en classe doit avoir un mandat précis et différent de ce qui est déjà offert par d'autres services éducatifs.

« C'est sûr qu'il faut faire attention quand même aux rôles respectifs de chacun des membres du personnel. C'est-à-dire la TES qui elle est plus concentrée sur le comportement, donc plus sur les besoins de l'élève en particulier. Il y a aussi l'orthopédagogue qui elle est plus axée sur les apprentissages chez les élèves à défi. Faut vraiment faire attention pour pas entrer dans ces compétences-là. Mais c'est certain qu'il y a des choses qu'elle peut faire. » – ENS5

4.6.1. La clarté des rôles

Lors de la collecte de données de l'automne, il apparaissait que plus de 80 % des aides à la classe, des personnes enseignantes ou à la direction étaient tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait que les rôles des aides à la classe sont clairs, qu'ils sont complémentaires avec ceux des personnes enseignantes, qu'ils n'interfèrent pas avec ceux des autres personnels de l'école et que la répartition des tâches permet une utilisation optimale des ressources au profit de l'apprentissage des élèves⁸.

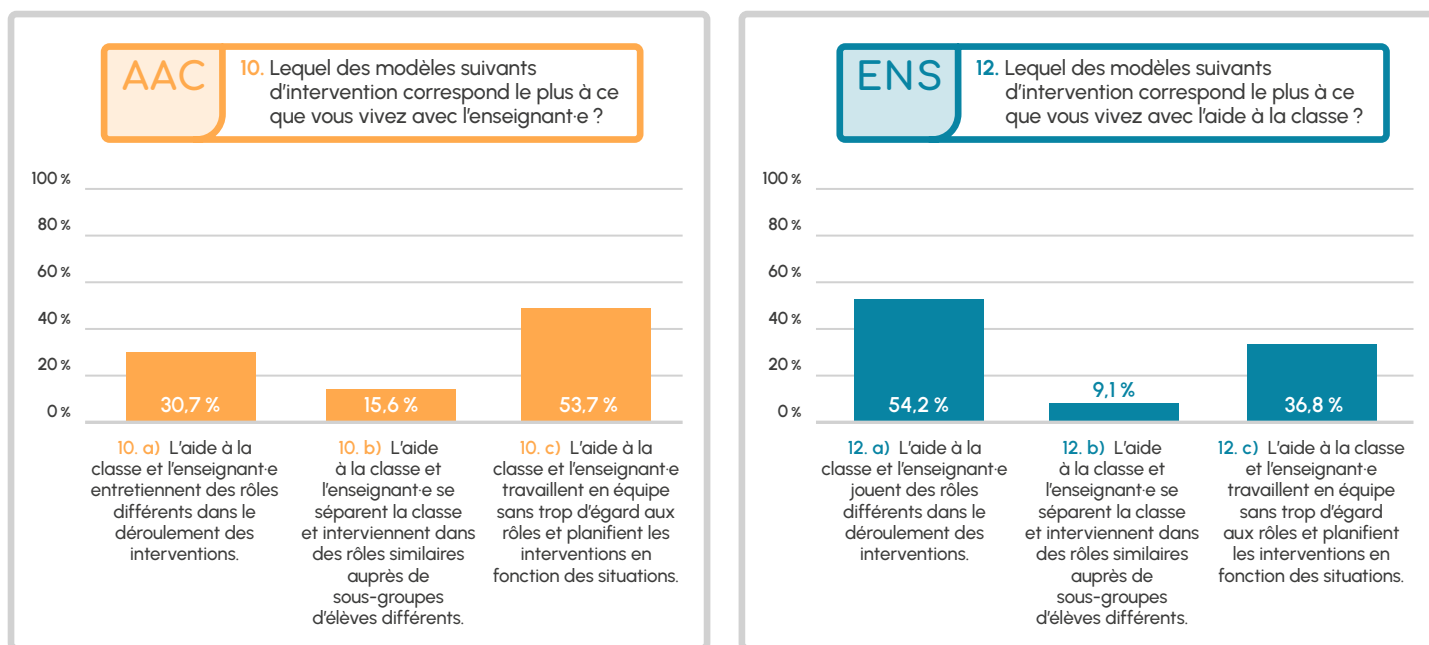
Néanmoins, à l'énoncé « Les rôles dévolus à l'enseignante ou l'enseignant et l'aide sont exempts de confusion », les réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » rassemblent cette fois environ 70 % des répondants alors qu'entre 7,5 % et 17,3 % se disent en désaccord, les personnes enseignantes étant les plus nombreuses à exprimer ce désaccord.

Les questions relatives aux rôles ont été reprises dans le deuxième temps de collecte pour vérifier si les choses avaient évolué à l'usage. Mis à part les aides à la classe qui semblent voir une grande clarté des rôles, les personnes enseignantes et à la direction n'ont pas attribué des valeurs plus élevées aux énoncés au deuxième temps de mesure.

8. Seul l'énoncé à l'égard de la clarté des rôles n'obtient pas au moins 80 % en combinant les réponses « tout à fait d'accord » et « plutôt d'accord » pour les personnes enseignantes. Ce taux se situe plutôt à 71,9 %.

Concernant les rôles. Il semble ainsi qu'il reste un peu de travail à exécuter pour clarifier certains aspects des rôles auprès de personnes enseignantes et de directions. Dans le même sens, la perception du modèle d'intervention diffère selon qu'on interroge les aides à la classe et les personnes enseignantes; les aides à la classe y voient des modèles d'interventions moins distinctifs que ce qu'en rapportent les personnes enseignantes.

Figure 5. Modèles d'intervention selon les aides à la classe et les personnes enseignantes (temps 1)



Quelques semaines après l'implantation, l'opinion largement partagée des aides à la classe était à l'effet qu'elles travaillent efficacement avec les personnes enseignantes, qu'elles collaborent harmonieusement avec les autres personnels professionnels, qu'elles interagissent aisément avec les parents. Leurs interventions s'effectuent autant auprès d'élèves en particulier qu'auprès de la classe en général, là où elles passent le plus clair de leur temps (Figure 6). Pour leur part, les personnes enseignantes ont affirmé laisser de la latitude aux aides à la classe (p.ex. prise en compte de leurs opinions, exercice d'une part d'autonomie et de créativité) et elles ont reconnu que leur présence aide à augmenter leur efficacité dans l'enseignement.

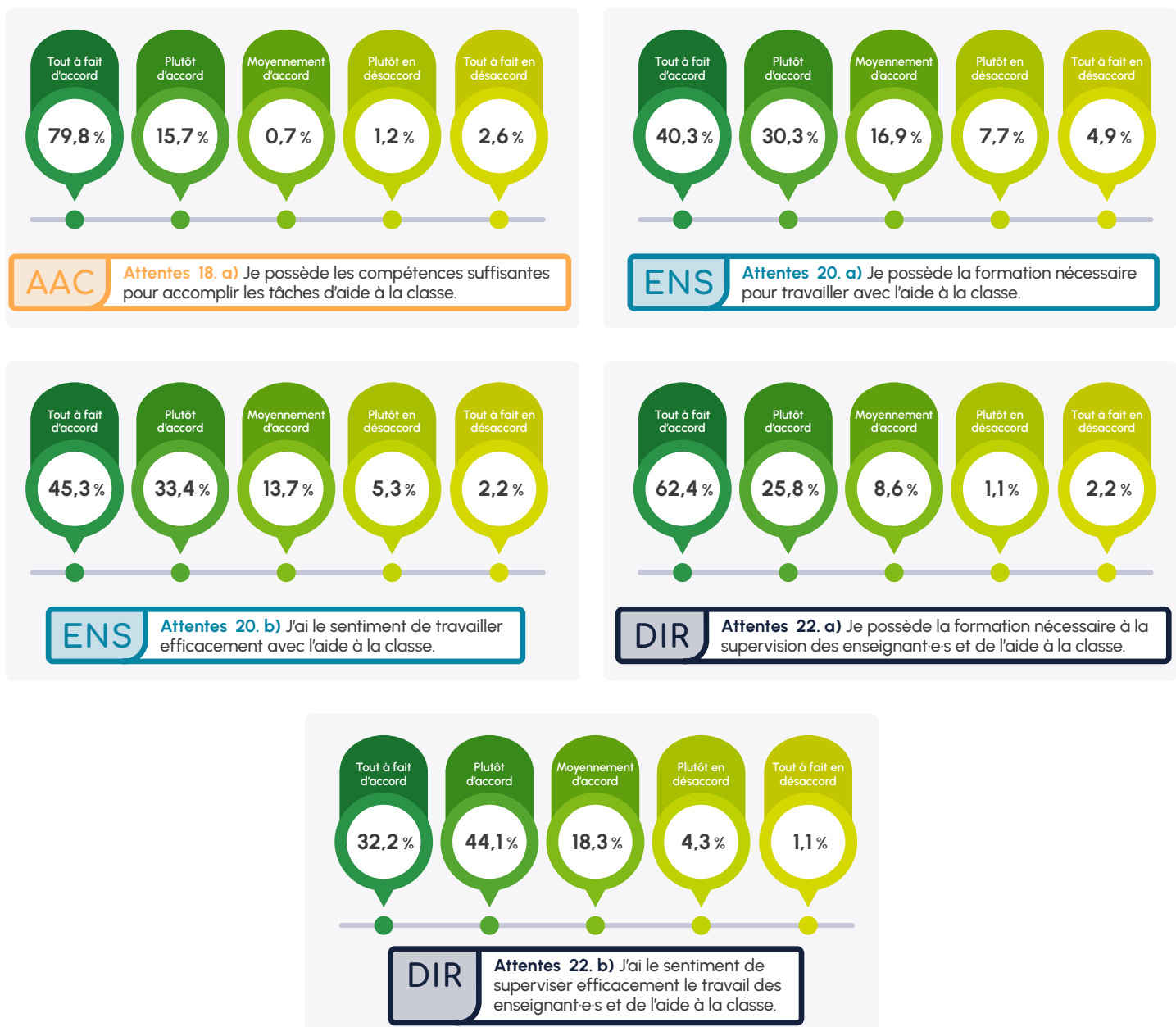
Figure 6. Interventions de l'aide à la classe dans divers contextes (temps 1)



4.6.2. Le sentiment de compétence

Dès l'implantation, une forte majorité des aides à la classe ont eu le sentiment de posséder les compétences suffisantes pour exercer les fonctions qui leur étaient attribuées. Du côté des personnes enseignantes, ce sentiment était plus fragile quant à la formation nécessaire pour travailler avec l'aide à la classe et à leur efficacité dans leur rapport professionnel avec ces aides. Les directions se considéraient suffisamment formées pour superviser le travail des aides à la classe avec un sentiment d'efficacité moindre par contre. Au deuxième temps de collecte, les doutes quant à la supervision efficace par les directions et à la formation requise pour les personnes enseignantes ont subsisté puisque les valeurs de sentiment d'efficacité s'avèrent légèrement inférieures à celles du premier temps de mesure.

Figure 7. Sentiment de compétence rapporté par les participants (temps 1)



4.7. SUIVI DES DIRECTIONS

Plusieurs aides à la classe indiquent qu'elles n'ont eu ni suivi, ni interaction directe avec la direction, sachant toutefois qu'elle demeure disponible au besoin. Plusieurs supposent que la direction de l'école est au courant de leur travail par l'entremise des personnes enseignantes qui en rendent compte au cours des réunions auxquelles les personnes aides à la classe ne sont pas conviées. Si l'absence de suivi est généralement interprétée comme une preuve de satisfaction de leur travail par les aides à la classe, elle peut aussi générer une incertitude quant à la qualité de leur prestation ou de leur réponse aux attentes. Autrement, diverses formes de suivi du travail des aides à la classe et des personnes enseignantes ont été rapportées :

- des rencontres individuelles formelles (dans le bureau de la direction) ;
- des rencontres individuelles informelles (dans le couloir en fin de journée ou autour de la table au moment du lunch) ;
- des rencontres collectives formelles (au cours de réunions) ;
- une observation en classe.

4.8. LA COLLABORATION

La collaboration est un aspect fondamental dans le projet, constituant, pour plusieurs, une des plus importantes conditions de succès. Au moins la moitié des duos semblent avoir vécu une expérience positive et satisfaisante, rapportée comme « *on a une belle complicité* » (AAC21). Les personnes répondantes énoncent qu'elles ont travaillé en équipe, qu'elles ont communiqué fréquemment et qu'elles sentent que chaque partie a une vision commune de l'apport complémentaire qu'elles peuvent avoir. La connaissance du milieu ou le fait d'être l'éducatrice du groupe au service de garde a facilité la collaboration dans plusieurs cas, bien que des personnes nouvellement arrivées ont, elles aussi, réussi à créer une belle chimie. Les personnes ont évoqué qu'en tant qu'adultes, des discussions peuvent être tenues si des éléments de litiges surviennent, litiges qu'il importe de clarifier avec respect et ouverture.

Malgré des pairages généralement appréciés et fonctionnels, quelques directions ont nommé avoir rencontré des duos moins bien appariés et avoir effectué des modifications. Un nombre marginal de personnes enseignantes émettent une réserve quant à la nature de la collaboration vécue avec leur aide à la classe. Les aides à la classe rencontrées en entrevue ont moins souvent nommé des difficultés quant à la collaboration, mais certaines ont mentionné « *Ça ne marche pas bien quand l'enseignant ne fait pas confiance à l'aide en classe pour ses affaires* » (QAAC26).

« *Parce que c'est sûr que c'est facilitant quand on a une personne avec qui on a les mêmes valeurs, la même compréhension de notre rôle. C'est certain que ça, c'est un enjeu qui est facilitant qui favorise la réussite de ce projet.* » – ENS14

Pour une direction, ce défi n'est pas lié au projet d'aide à la classe lui-même, mais au fait que ce sont des « humains qui travaillent avec des humains » (DIR11). Cette complexité de jumeler des personnes qui travaillent bien les unes avec les autres constitue un défi qui risque d'être récurrent compte tenu des contraintes à respecter pour créer les binômes, soit l'ancienneté et l'arrimage des horaires. Pour certains, ce défi n'est pas insurmontable, mais pour d'autres, une collaboration difficile peut constituer une entrave majeure au projet. Les personnes à la direction évoquent l'importance de l'accompagnement et du suivi du projet, notamment pour soutenir et veiller à la bonne collaboration des personnes.

Figure 8. Perception de la collaboration par les aides et les personnes enseignantes (temps 1)



4.8.1. Les moyens pour communiquer

Outre les échanges informels qui se déroulent en début ou fin de journée selon les duos, d'autres moyens de communication ont été mis de l'avant. Ainsi, au moins le quart des milieux rapportent fonctionner avec un panier dans lequel la personne enseignante dépose du travail qu'elle souhaite que l'aide à la classe effectue. Un plus petit nombre utilise un journal de bord dans lequel sont décrites les tâches. Quelques milieux ont déclaré avoir essayé ce moyen en début de projet, mais il a été délaissé puisqu'il devenait une charge de travail supplémentaire pour la personne enseignante. Dans cet ordre d'idée, une enseignante spécifie arriver plus tôt à l'école pour être en mesure de remplir le journal de bord.

4.9. L'APPRÉCIATION DES TÂCHES

Au premier questionnaire, les aides à la classe avaient à se prononcer sur les tâches qui leur ont été attribuées quant à leur fréquence, à la facilité et à la satisfaction à les accomplir. Les personnes enseignantes devaient quant à elles se prononcer sur la fréquence des tâches demandées, leur utilité et leur satisfaction par rapport à leur réalisation. Pour les aides à la classe, une des tâches se distingue quant à sa fréquence plus élevée, il s'agit de :

- circuler en classe pour répondre à des questions générales ;
- engager les élèves dans les activités proposées par l'enseignante.

Les aides à la classe rapportent aussi comme assez fréquentes les tâches suivantes :

- accueillir les élèves lors des transitions et voir à leur bon déroulement ;
- faire différentes tâches au sein de la classe (ex. décorer, plastifier des documents, préparer ou ranger du matériel, faire les sacs d'école) ;
- soutenir les élèves qui utilisent des outils d'aide à l'apprentissage.

Cette dernière ne leur apparaît pas parmi les plus faciles, tout comme :

- gérer les élèves qui ont des comportements difficiles.

Pour le reste elles considèrent leurs tâches assez faciles et éprouvent une satisfaction élevée pour l'ensemble d'entre elles, avec un léger bémol concernant les tâches :

- administrer des médicaments aux élèves ;
- appeler les parents ;
- organiser seule des sorties éducatives.

Tâches qui, de toute manière, elles ne semblent pas effectuer fréquemment.

Chez les personnes enseignantes, concernant la fréquence des tâches demandées aux aides à la classe, trois tâches se démarquent :

- circuler en classe pour répondre à des questions générales et engager les élèves dans les activités proposées
- réaliser différentes tâches au sein de la classe (ex. décorer, plastifier des documents, préparer ou ranger du matériel, faire les sacs d'école, etc.)
- accueillir les élèves lors des transitions et voir à leur bon déroulement.

Ces tâches sont vues comme celles les plus utiles par les personnes enseignantes et l'ensemble des tâches obtiennent un taux de satisfaction élevé. À ce propos, les personnes enseignantes disent à plus de 97% faire preuve de reconnaissance envers l'aide à la classe.

4.10. LES EFFETS POUR LES ÉLÈVES

Les effets rapportés auprès des élèves concernent principalement une meilleure réponse aux besoins, de meilleurs apprentissages et un meilleur encadrement. Plusieurs répondants des divers milieux souhaitaient exprimer à quel point la présence d'une deuxième personne fait en sorte que l'élève reçoit plus de soutien ou obtient une réponse plus rapidement. Certains ont fait référence à l'idée de répondre aux besoins de base (écoute, chaleur humaine) et d'autres réfèrent à des besoins sur le plan organisationnel (p.ex. avoir son matériel). Ces conditions apparaissent essentielles pour disposer l'élève aux apprentissages. Même si la personne aide à la classe ne possède pas une certification en lien avec l'intervention, il est généralement admis que l'élève, présentant des défis particuliers ou non, sera plus susceptible de rester engagé dans les activités d'apprentissage s'il reçoit l'appui et l'encadrement d'un adulte. Par exemple, une aide à la classe mentionnait que le simple fait de prendre le temps, en début de journée, de nettoyer les lunettes d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme permettait de s'assurer qu'il ne se désorganise pas. Dans le même sens, plusieurs ont rapporté l'efficacité du soutien lors de l'arrivée matinale pour accueillir les élèves et accélérer le début des apprentissages (p.ex. écouter les soucis relatifs à une difficulté à la maison, aider au déshabillage, ranger la collation et sortir le matériel). Cette réponse individuelle aux besoins d'un élève permet aux autres de poursuivre et de cheminer à leur rythme.

« Ça facilite la gestion de classe, les élèves se sentent soutenus grâce à la présence d'une 2^e personne adulte. Les élèves n'attendent pas trop longtemps pour répondre à leurs interrogations. Il y a toujours quelqu'un pour les aider cela signifie moins de possibilité de « décrocher » et donc beaucoup plus attentifs au travail demandé. Peu importe ce qui arrive dans la classe, la 2^e personne peut gérer une problématique sans interrompre le cours. » – AAC74

Si plusieurs personnes participantes ont nommé les élèves avec des défis particuliers comme principaux bénéficiaires de ce soutien, la plupart d'entre elles rapportent le fait que les élèves dits réguliers, ont aussi accès à un adulte bienveillant et disponible. La présence d'un autre adulte qui circule discrètement permet, par exemple, aux élèves de recevoir une aide qu'ils n'oseraient pas solliciter devant toute la classe, par timidité.

De même, cette présence offre l'opportunité aux élèves de se confier à un adulte avec lequel ils peuvent avoir davantage d'affinités. D'autres ont évoqué des cas pour lesquels la mesure d'aide à la classe a particulièrement fait une différence positive dans la scolarité comme des élèves de francisation inclus en classe ordinaire ou des élèves scolarisés à la maison auparavant ou n'ayant pas fréquenté la garderie.

4.10.1. Le sentiment de sécurité et de bien-être

La proximité d'une personne adulte supplémentaire dans la classe, souvent connue parce qu'elle travaille au service de garde, entraîne un sentiment de sécurité, d'assurance ou d'apaisement chez les élèves, notamment pour les élèves anxieux. Un plus grand calme dans la classe ou l'école, engendrant un sentiment de bien-être pour les élèves, a été noté dans plusieurs milieux. Quelques-uns ont évoqué le fait que les déplacements à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école soient encadrés par deux adultes est un exemple concret de l'augmentation de la sécurité pour les élèves. Le fait que l'aide à la classe est parfois présente lorsque l'enseignante s'absente permet aussi aux élèves d'être moins déstabilisés.

« Ça crée un sentiment de sécurité pour les élèves parce que le milieu est organisé et prévisible. Donc, les enfants sentent que les adultes sont en contrôle de la situation. On dirait que dans les classes, c'était plus calme. » – DIR14

4.10.2. De meilleurs apprentissages

Le thème des meilleurs apprentissages est souvent nommé comme étant une retombée observée ou fortement probable de l'avis des répondants des entrevues. Plusieurs éléments permettent de croire que les apprentissages ont été optimisés lors de cette année en présence de l'aide à la classe. Parmi les éléments mentionnés pour illustrer la possibilité de meilleurs apprentissages, quelques personnes ont rappelé le fait que l'aide à la classe puisse régler les conflits ou accueillir les élèves avant l'entrée en classe prédispose favorablement les élèves aux apprentissages. Une direction affirme l'importance de « ne pas minimiser les événements hors classe parce qu'ils ont un grand impact sur le jeune. L'aide à la classe s'assure que le jeune est disposé aux apprentissages quand il arrive en classe » (DIR4).

Pour leur part, la quasi-totalité des personnes enseignantes rencontrées ont fait référence à un impact sur le plan des apprentissages des élèves, en suggérant que la présence d'un autre adulte aura rendu l'enseignement plus efficient et/ou aura permis de travailler plus intensivement auprès de certains élèves, gages de meilleurs apprentissages. Certaines personnes ont mis de l'avant que le rythme d'apprentissage de tous les élèves a pu être davantage respecté. Par exemple, les élèves qui terminent les premiers ont été redirigés plus rapidement vers une autre tâche au lieu d'être en période occupationnelle, ce qui ouvre la voie à davantage d'apprentissages. Dans le même sens, ceux qui avaient besoin de plus de temps pour terminer une tâche ont pu le faire sous la supervision de l'aide à la classe pendant que l'enseignant encadrait son groupe vers la prochaine activité. D'autres personnes ont fait référence à un modèle d'intervention à trois paliers - connu en milieu scolaire - pour indiquer que les élèves du premier niveau et surtout ceux du deuxième niveau ont été mieux accompagnés en raison du service d'aide à la classe.

Pour d'autres, le fait d'avoir pu offrir davantage de rétroaction basée sur une évaluation individualisée a permis aux élèves de consolider véritablement leurs apprentissages.

Outre ces liens plausibles entre la présence de l'aide à la classe et les apprentissages des élèves, certains donnent des pistes plus concrètes en mentionnant que l'acquisition de la lecture a été constatée plus tôt dans l'année. Le fait que les élèves aient pu bénéficier d'une plus grande exposition à la lecture - puisque l'aide à la classe avait le mandat d'assurer les changements de livres - suggère également un bénéfice sur ce plan.

4.10.3. Un meilleur encadrement

Une autre retombée importante rapportée par les participants consiste au meilleur encadrement qui a été offert aux élèves par la présence de l'aide à la classe. Rediriger les comportements avant qu'il n'y ait une escalade de problèmes, offrir du renforcement positif, gérer de manière constructive des conflits entre élèves de même que l'acquisition plus rapide des routines sont des actions qui ont été présentes dans les milieux pour aider l'élève à se développer. Certains estiment que cet encadrement est nécessaire pour aider l'élève à effectuer son travail, à plus forte raison pour ceux dont les bases de fonctionnement en milieu scolaire ont été moins acquises en raison de la pandémie.

Dans le même sens, environ le quart des répondants ont abordé un lien explicite entre les aides à la classe et une diminution des comportements problématiques des élèves. Bien que le mandat de l'aide à la classe n'ait pas été orienté vers la gestion des comportements, les personnes semblent d'avis que cette aide a contribué à améliorer certaines situations. S'il est vrai que le fait de posséder des compétences en TES permet des interventions plus précises dans ces cas, il demeure que la présence d'une aide à la classe facilite la gestion des comportements, ne serait-ce que de façon préventive ; *« c'est vraiment l'élève qui bénéficie d'une personne supplémentaire, soit pour l'aider, soit pour l'encourager, le féliciter »* (AAC18).

4.10.4. Le développement de l'autonomie

La plupart des répondants rapporte que les élèves ont pu davantage développer leur autonomie, puisque deux personnes sont là pour faire acquérir les routines, rappeler les consignes, recadrer rapidement les petits manquements (p.ex. tri adéquat des déchets) ou veiller à une bonne organisation de la classe (ménage des bureaux, de la bibliothèque et des casiers). Il peut aussi s'agir du fait que les aides à la classe peuvent accompagner plus directement un élève dans son organisation, comme l'outiller pour la tenue de son agenda ou l'aider à acquérir la maîtrise suffisante des outils technologiques. D'autres ont aussi mentionné qu'un rôle de l'aide à la classe consiste à répéter les consignes ou guider l'élève avec des rappels du type *« As-tu regardé dans tes outils ? As-tu regardé dans ton référentiel, dans ton aide-mémoire ? Tu sais, elle les réfère toujours vers les stratégies à utiliser »* (DIR22).

Toutefois, quelques personnes émettent une réflexion à l'effet que la présence d'une aide à la classe pourrait être une occasion pour certains élèves de manifester une moins grande responsabilisation individuelle puisqu'une personne adulte peut être mobilisée pour répondre à des besoins. En lien justement avec le développement de l'autonomie des élèves, certains ont soulevé des interrogations lors des premières collectes de données avec la possibilité qu'il y ait trop d'adultes dans la classe. Dans la deuxième entrevue, les répondants ont ainsi été questionnés directement sur le sujet.

Pour la majorité des répondants, il n'y a pas d'effet négatif lié à la présence d'une autre personne adulte, au contraire comme l'ont montré les thèmes de meilleure réponse aux besoins et meilleur encadrement. Les élèves s'adaptent facilement à cette présence et ils sont à l'aise de se tourner vers l'une ou l'autre de ces personnes.

« Trop d'adultes? Je ne sais pas moi, on est deux parents pour un enfant, là il y en a 25 dans la classe, puis on est deux, puis y a quelqu'un de trop? Mais, moi je ne comprends pas, je suis plus dans l'optique quand on dit « ça prend un village pour élever un enfant », mais c'est ça. Je crois en la synergie, en la complémentarité, au fait qu'on a davantage de bras. Physiquement, on a davantage d'yeux, on a deux cœurs pour s'occuper aussi des enfants, les accueillir, s'en occuper. » – ENS5

Les points de litige à propos de la présence d'une autre personne adulte ont concerné les balises des interventions à faire auprès d'élèves à besoins particuliers, notamment en vue d'assurer la cohérence entre la personne enseignante et l'aide à la classe. Dans quelques autres cas, les personnes de la direction ont indiqué qu'ils ont réfléchi à l'orchestration des autres services (p.ex. orthopédagogue) pour maximiser l'aide potentielle de chacun. Dans certains milieux, la solution a consisté à planifier tous les services en même temps pour déployer une intervention multi-répondants, tandis que d'autres ont séparé la venue des divers spécialistes pour éviter une surcharge.

Le point de vigilance prépondérant concerne le fait que le service n'est pas optimal lorsque ce sont plusieurs personnes différentes qui assurent le service d'aide à la classe. Dans ces cas, un sentiment de présence déstabilisante a été perçu pour les élèves qui ne connaissaient pas nécessairement la personne, ni ce qu'ils pouvaient lui demander ou non. Pour l'aide à classe qui ne fait que quelques présences sporadiques, il ressort qu'elle est moins familière avec les routines de la classe, et plus susceptible d'être dans l'attente de consignes de la part de la personne enseignante plutôt que d'être engagée et proactive.

4.11. LES EFFETS POUR LES PERSONNES ENSEIGNANTES

Les effets rapportés pour les personnes enseignantes en lien avec la présence de l'aide à la classe sont en très forte majorité positifs. Il a maintes fois été mis en évidence que les personnes enseignantes ont apprécié recevoir de l'aide. Quelques personnes l'expriment aussi vivement que « *Je vous le répète, je ne m'en passerais plus!* » (ENS3) ou que « *C'est une aide précieuse, c'est super aidant!* » (ENS18) et même « *J'apprécie vraiment beaucoup. Je me trouve privilégiée de pouvoir tester ce service-là* » (ENS4). De la même manière, une personne de la direction rapporte qu'une enseignante lui a déclaré « *C'est l'aide, jusqu'à présent, qui l'a le plus aidée dans son enseignement* » (DIR6).

4.11.1. L'optimisation de l'enseignement

De multiples phrases du type « *Ça permet à l'enseignant de se concentrer sur son enseignement au lieu de faire toujours de l'intervention.* » (AAC9) ont été énoncées par près du deux-tiers des aides à la classe et des personnes de la direction.

En effet, le quotidien d'une classe du primaire ou du préscolaire est habituellement composé de plusieurs demandes qui imposent des arrêts à l'enseignement, comme un crayon perdu ou un enfant qui désorganise le groupe par son comportement. Les aides à la classe ont mentionné que leur travail permet à la personne enseignante de continuer sa séquence d'enseignement tandis qu'elles peuvent gérer ce genre de soucis. Dans cette même lignée, les directions expriment que « *pendant ce temps-là, l'enseignante, elle ne perd pas de temps d'enseignement* » (DIR12). La quasi-totalité des personnes enseignantes des divers milieux ont évidemment tenu un discours similaire. Elles expliquent qu'elles peuvent optimiser leur enseignement puisqu'elles utilisent diverses méthodes pédagogiques ou peuvent s'impliquer de manière prolongée auprès de leurs élèves considérant qu'elles ont le soutien et le temps nécessaires.

La présence des aides à la classe a, de l'avis de plusieurs, fait en sorte que des projets de plus grande envergure ou nécessitant plus de matériel, ont été mis à l'horaire puisque la présence d'un autre adulte rend possible cette organisation. Que ce soit le travail de préparation en amont ou l'encadrement lors du déroulement du projet, la personne enseignante profite de la présence de l'aide à la classe pour faire des activités différentes de celles habituellement déployées. Les activités qui se déroulent en ateliers ont souvent été mises à l'horaire de la journée lorsque la venue de l'aide à la classe était prévue.

« Ça vient bonifier un peu mon enseignement, puis le rendre plus concret au quotidien, plus attrayant pour les élèves. Oui, c'est plus ludique, stimulant, attrayant. Je peux varier mes méthodes d'enseignement, mes activités au quotidien. [...] Ça m'a permis d'y aller plus dans la manipulation entre autres, vraiment beaucoup de manipulations, [...] puis de mettre les élèves dans des tâches authentiques. » – ENS21

« Ils se permettent de faire des projets des fois qu'ils n'auraient pas fait parce que c'était comme beaucoup trop de préparation avant, puis après le nettoyage, tout ça en ayant ces personnes-là qui sont là. Ils trouvent que ça c'est très, très gagnant à ce niveau-là, de l'affichage aussi là, des fois, ça va donner un coup de main parce qu'ils veulent mettre en valeur les projets des élèves. » – DIR12

4.11.2. La diminution de la charge

La liste de tâches possibles pouvant être confiées à l'aide à la classe visait explicitement à dégager la personne enseignante de certaines tâches qui ne requièrent pas de formation en pédagogie. Cet objectif a été atteint si on considère le grand nombre de propos soutenant l'idée que le projet a permis de diminuer la charge, d'enlever une pression ou une lourdeur ou d'alléger les tâches selon les mots des participants. Des propos de ce type ont été tenus par une majorité de répondants (aides, personnes enseignantes et direction) et ce, à toutes les collectes de données. Dans la même veine, certains ont parlé du fait que cela libérait du temps pour les autres tâches de la personne enseignante. Ce temps peut être consacré à des tâches plus importantes comme le soutien à l'élève, la préparation des leçons ou la communication aux parents.

4.11.3. Le bien-être

Au-delà de l'idée de diminuer la charge, il est intéressant de noter que des répondants de chaque milieu ont énoncé un gain (comparativement à l'idée de diminuer une lourdeur). Ainsi, les termes bien-être, heureux, content, bonheur, plaisir, énergie, satisfaction et sentiment d'efficacité ont été relevés dans les discours. Les personnes enseignantes ont aussi exprimé l'idée de se sentir rassurées et soutenues par la présence de l'aide à la classe. Dans les plus rares cas où la liste des tâches est moins suivie ou que l'aide à la classe n'est pas proactive, une enseignante a énoncé que ses besoins seraient justement de pouvoir être libérée des tâches routinières ou administratives pour augmenter le temps disponible pour l'enseignement. Cela invite à porter une attention à la compréhension des tâches de l'aide à la classe afin que ses potentialités se concrétisent dans les milieux.

« J'ai l'impression d'être plus calme avec mes élèves parce que le matin, j'avais toujours l'impression de courir, prendre les présences, donner les notes, fait que ça, ça me libère. Donc, ça n'a pas changé mon rôle, mais je pense que ça a changé mon attitude un peu. [...] Ça me libère la tête. Je trouve que je suis plus calme, puis je suis plus disponible pour les élèves. » – ENS19

4.11.4. Le maintien en emploi

Dans un petit nombre de cas, certains répondants ont affirmé que la présence de l'aide à la classe a permis de prévenir des congés de maladie ou un abandon de la profession, notamment chez les moins expérimentés. De l'avis d'une direction qui pense au taux d'abandon dans les cinq premières années, le fait d'avoir une deuxième personne dans la classe peut être vraiment aidant. Des enseignantes de quatre écoles différentes ont évoqué l'idée que l'aide à la classe est une mesure qui permet de garder les personnes en emploi, elles-mêmes ou des collègues, en offrant des conditions de travail moins lourdes par le partage de certaines tâches avec une autre personne.

4.12. LES EFFETS POUR LES AIDES À LA CLASSE

Selon la perspective des trois types de répondants, la participation au projet d'aide à la classe a généré des retombées positives pour la très grande majorité des personnes ayant occupé cette fonction. Dans le questionnaire, plus des trois-quarts rapportent une amélioration plutôt ou très importante de leur satisfaction au travail. Si l'amélioration des conditions de travail a été maintes fois évoquée, c'est une meilleure valorisation et un meilleur épanouissement personnel et professionnel de la personne aide à la classe qui est au cœur des propos. Les personnes rapportent également le développement de meilleures relations et le développement des compétences. En somme, les aides à la classe vivent un sentiment de bien-être dans leur nouvelle fonction.

« Ça m'a donné confiance en mes capacités. Puis ça m'a amené à développer une belle fierté de me faire demander des choses, puis de les remplir, puis de me faire dire « merci, t'es vraiment bonne. Tu expliques bien les choses quand tu lis des histoires, t'es vraiment drôle, tu sais ». Ça allait ajouter un plus à mon travail. Puis là, on sait qu'on est dans des années difficiles de motivation, là, dans notre domaine de travail. J'aime ça. Ça donne un petit élan. [...] Aller chercher une valorisation supplémentaire parce que tu sais, pour l'avoir vécu dans d'autres écoles, parfois, le fossé est assez creux entre les éducatrices et les professeurs. Là, il y avait une belle fusion, ils nous accueillaient, on donnait du temps. » — AAC18

4.12.1. La motivation, l'épanouissement et la valorisation

Les aides à la classe des 20 milieux consultés en entrevue ont énoncé une retombée positive en lien avec une plus grande motivation, un meilleur épanouissement ou une plus grande valorisation de leur travail. Pour celles qui avaient plusieurs années d'expérience, ces nouvelles tâches, ayant une grande importance pour soutenir la personne enseignante, ont fait en sorte de donner une nouvelle motivation à leur engagement dans l'école. En réalisant de nouvelles fonctions, elles semblent avoir développé une plus grande confiance en elles. Le plaisir éprouvé à effectuer les tâches est aussi un élément rapporté qui montre que le rôle d'aide à la classe contribue à la motivation et à l'épanouissement de ces personnes.

4.12.2. De meilleures conditions de travail

L'objectif de cibler les personnes du service de garde pour leur offrir en priorité les heures d'aides à la classe afin de bonifier leurs conditions de travail a été atteint puisque ce bénéfice est rapporté dans la quasi-totalité des écoles rencontrées. À titre de gestionnaire, les directions reconnaissent que c'est un bénéfice considérable de pouvoir avoir un horaire stable pour ces personnes. Les personnes enseignantes ont elles aussi cette même lecture de la réalité des horaires de travail en service de garde et rapportent que c'est une des retombées importantes pour ces personnes.

En plus d'améliorer l'aspect temporel de leur travail, le rôle d'aide à la classe a bonifié la nature des tâches effectuées dans l'ensemble d'une journée. Il est perçu que ce rôle génère une diversité dans les tâches à accomplir. Bien qu'il soit possible de penser que les personnes passent difficilement d'un rôle dans lequel elles assument le leadership (au service de garde) à celui où elles doivent suivre les directives d'une autre personne (en classe), l'effet pour certaines est plutôt positif, au sens où cette situation permet de vivre autre chose, notamment de moins stressant.

4.12.3. De meilleures relations

Le développement de meilleures relations avec les autres acteurs de l'école est l'une des retombées les plus appréciées par les aides à la classe. Certains membres de la direction ou du corps enseignant ont également affirmé que la qualité des relations au sein de l'équipe-école ou avec les élèves est une conséquence positive, parfois inattendue, en lien avec la participation au projet. Le service d'aide à la classe a suscité de nombreux échanges et a permis une plus grande proximité entre les personnes enseignantes et celles du service de garde, et même avec la direction, dans certains cas. Les personnes du service de garde ont été présentes dans les classes ou au salon du personnel, ce qui a généré des opportunités de socialisation qui n'étaient pas aussi fréquentes avant le projet. Une meilleure connaissance de la réalité de chaque milieu (classe et service de garde), notamment leur complexité et leurs défis, a fait en sorte que les personnes ont développé une plus grande ouverture à l'autre. Les aides à la classe ressentent davantage faire partie de l'équipe, ce que les directions identifient comme une plus grande cohésion dans le personnel.

En ce qui concerne les relations avec les élèves, les personnes du service de garde apprécient pouvoir partager d'autres moments de leur vie, notamment leurs succès. Elles se sentent plus présentes et significatives auprès des élèves. Les personnes TES ont rapporté que le fait d'être aide à la classe leur a permis de connaître davantage tous les élèves, pas seulement ceux qui leur sont habituellement référés.

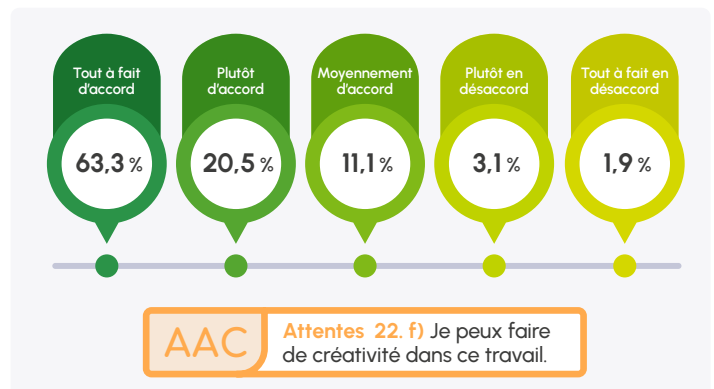
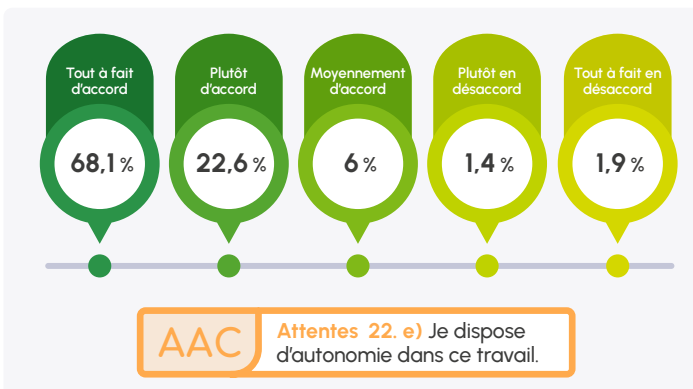
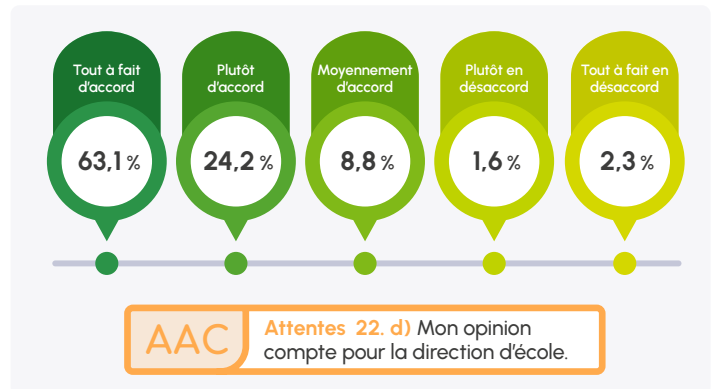
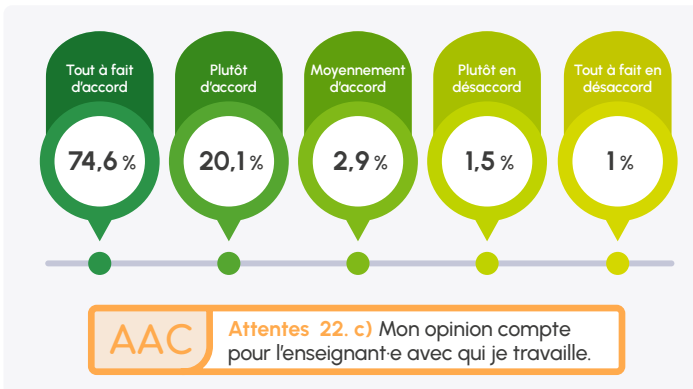
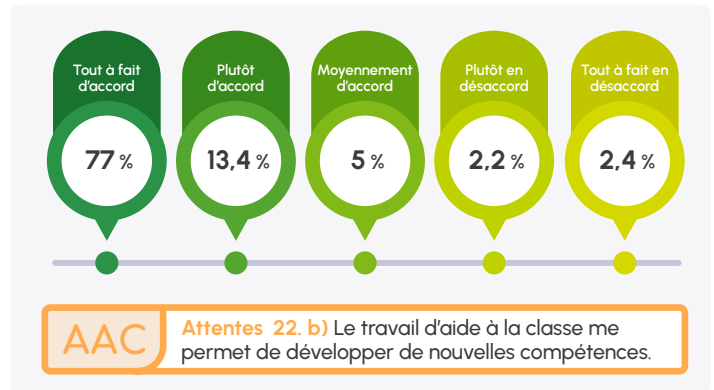
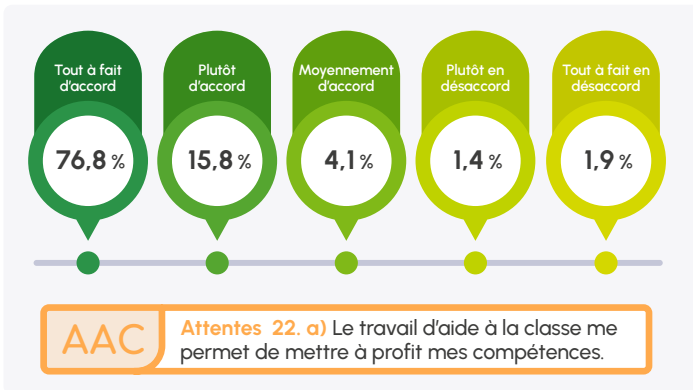
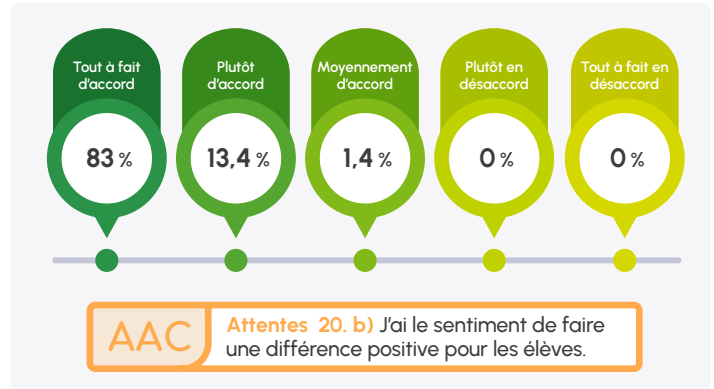
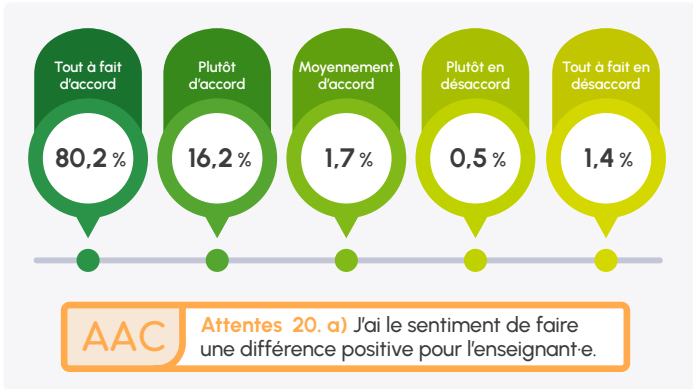
4.12.4. Le développement de compétences

Cette nouvelle expérience semble avoir permis aux aides à la classe de bonifier des compétences professionnelles. Dit simplement, les personnes rapportent « *J'ai trouvé quelque chose qui m'a aidé à me développer dans le travail* » (AAC14). Un grand nombre de personnes évoquent l'importance des apprentissages réalisés en observant les façons d'intervenir de d'autres personnes qu'elles soient enseignantes, orthopédagogues ou techniciennes en éducation spécialisée. Par exemple, les aides à la classe sont en mesure de mieux accompagner les défis des élèves qu'elles observent au service de garde en reprenant les apprentissages réalisés en classe, comme les explications concernant la prise des ciseaux ou la tenue d'un crayon. Sans prétention, les enseignantes confirment qu'il y a un certain modelage de leurs propres pratiques par les aides à la classe lorsqu'elles travaillent au service de garde. En effet, les aides peuvent observer des façons d'intervenir utilisées en classe, comme la prise de rang et les réinvestir. Une enseignante nomme que c'est une façon de donner en retour pour l'aide qu'elle reçoit « *C'est un beau partage* » (ENS13).

4.12.5. Le sentiment d'accomplissement

Les réponses généralement très positives des aides à la classe concernant leurs perceptions à l'égard de différentes facettes du travail d'aide à la classe permettent de conclure qu'elles ressentent un sentiment d'accomplissement. Par exemple, plus de 95 % rapportent avoir le sentiment de faire une différence pour les personnes enseignantes ou les élèves et plus de 90 % estiment que cela permet de mettre à profit leurs compétences ou même de les bonifier. Les aides à la classe ont l'impression que leur opinion compte et qu'elles peuvent faire preuve d'autonomie et de créativité dans ce travail. La figure 4.9.1 démontre de très forts pourcentages d'accord en ce qui a trait au sentiment d'accomplissement des aides à la classe.

Figure 9. Sentiment d'accomplissement des aides à la classe (temps 1)



4.13. LES EFFETS POUR LA DIRECTION

Pour la direction, les effets du projet d'aide à la classe ont moins été abordés dans les entrevues ou les questionnaires. Néanmoins, quelques directions ont émis des propos concernant les impacts sur leur travail. Leurs propos ont été généralement positifs, rapportant que ce projet a été «un beau cadeau». Tout comme les personnes enseignantes, l'aide à la classe a déchargé la direction, notamment en raison de la diminution de conflits à gérer. Ce projet a facilité leur travail puisqu'une nouvelle dynamique de collaboration s'est installée dans leur école. Reste que l'embauche et l'organisation des horaires des aides à la classe ont ajouté du travail aux directions, du moins en début d'année. Par ailleurs, la moitié des directions rencontrées ont mentionné que le projet d'aide à la classe permet de retenir ou stabiliser le personnel: les meilleures conditions de travail, une moins grande fatigue et un bel esprit d'appartenance à l'équipe sont des raisons qui incitent les différents personnels à demeurer en emploi.

« Quand on parle du bien être à l'école, de prendre soin, de reconnaissance de mes enseignants, ben moi, ça me fait du bien un peu parce que les années ont été difficiles autant pour nous les directions, parce qu'il ne faut pas nous oublier là-[...]. Mais les directions d'école, on l'a eu difficile aussi. Fait que, moi, je veux dire que ça faisait du bien d'avoir quelque chose de positif, puis de doux. Ce n'est pas un ajout, ça vient alléger. Je dirais que dans mes 18 ans de carrière, c'est un de mes plus beaux cadeaux que j'ai eu à offrir à mon personnel. » – DIR21

4.14. LES EFFETS SUR L'ORGANISATION DES SERVICES À L'ÉLÈVE

Dans l'ensemble, les propos concernant les effets du projet d'aide à la classe sur les autres services de l'école sont positifs; les élèves étant davantage accompagnés au quotidien, chaque service peut être mis en œuvre de manière plus spécifique. Il apparaît pour les personnes impliquées dans le projet estiment que les services présents dans l'école (service de garde, orthopédagogue, technicienne en éducation spécialisée) sont mieux déployés puisque ces personnes ont davantage l'occasion de collaborer. Par exemple, l'aide à la classe peut apporter des observations qui soutiennent le travail des TES, de sorte qu'elles aient moins de situations à gérer. De multiples répondants ont fait référence à l'idée que la présence de l'aide à la classe apporte des effets bénéfiques sur la structure et l'efficacité autres services à l'élève. Sans évoquer explicitement un modèle de réponse d'intervention à divers paliers, les répondants perçoivent que le rend possible d'agir davantage en prévention (niveau 1, universel), puis de solliciter l'expertise nécessaire pour les besoins plus spécifiques (niveaux 2 et 3, interventions ciblées), et ce, autant sur le plan comportemental que sur celui des apprentissages.

Ainsi, de nombreux répondants ont d'abord évoqué que les élèves qui n'ont pas de défis particuliers ont la chance de se référer à une personne accessible lorsque la personne enseignante se consacre à ceux présentant des besoins plus pressants. Avec modestie, les aides à la classe partagent que le fait qu'elles puissent répondre rapidement aux situations problématiques évite que celles-ci dégénèrent. Les personnes enseignantes estiment elles aussi avoir eu moins besoin de l'aide des TES afin de régler des conflits qui ne requièrent pas une intervention spécialisée. L'avis général étant que cela n'enlève pas du travail aux TES, mais que ça permet de mieux profiter de leurs compétences.

4.15. LES EFFETS SUR L'ÉCOLE

Le projet d'aide à la classe semble avoir eu des retombées positives au-delà des classes dans lesquelles ces personnes effectuaient leurs heures de travail. Plusieurs personnes mentionnent que les collègues sont contents pour ceux qui ont eu l'opportunité d'en bénéficier. La plupart des personnes enseignantes comprennent que l'aide ait été accordée en priorité chez les plus petits, les groupes multiniveaux ou avec des défis particuliers. Rarement des sentiments de jalousie ou d'injustice ont été rapportés, bien que la situation ait pu générer de l'envie. Du côté de la direction, elles ont senti que les personnes qui étaient sceptiques au départ, et ainsi n'avaient pas donné leur nom pour participer, ont vite compris l'impact positif de ce projet. Plusieurs demandes ont été acheminées à la direction en cours d'année pour bénéficier de l'aide, si des heures étaient disponibles.

Au-delà de cet esprit général de satisfaction, il est aussi fait mention de la synergie qui a été développée au sein l'ensemble de l'équipe-école. D'abord, une plus grande chimie s'est installée entre les personnes enseignantes et celles du service de garde en raison de leur présence accrue dans les classes et les corridors. Ces personnes ont vu leur rôle valorisé et ont pu apporter leur dynamisme dans d'autres projets de l'école: «*On se sent vraiment faire partie de l'équipe-école maintenant.*» (AAC16).

On entrevoit aussi que, même si les personnes enseignantes des cycles supérieurs n'auront pas eu directement de l'aide à l'intérieur du projet, ils en retireront des bénéfices, car les élèves auront eu la chance de parfaire leur autonomie et consolider des apprentissages dans les niveaux précédents: «*après, ça va être gagnant pour tout le monde*» (DIR11). Il est aussi question que «*lorsqu'une classe demande moins de services, cela libère du temps pour les autres*» (ENS20). Outre ces mentions de collaboration entre les membres du personnel, l'ambiance générale de l'école semble s'être améliorée. Les actions de l'équipe semblent davantage cohérentes, ce qui a bonifié le sentiment d'appartenance.

4.16. LES EFFETS PERÇUS MESURÉS PAR QUESTIONNAIRE

Un ensemble d'effets potentiels ont été soumis aux trois types de répondants (aides à la classe, personnes enseignantes, directions) en fonction de leurs rôles et fonctions respectifs à l'intérieur du projet-pilote. Les répondants devaient se prononcer au sujet de la question générique suivante :

Par rapport à la situation de chacun des éléments suivants, indiquez si le programme d'aide à la classe a apporté :

- Une détérioration
- Aucun changement
- Une amélioration très légère
- Une amélioration plutôt légère
- Une amélioration assez importante
- Une amélioration très importante
- Ne sais pas / Ne s'applique pas

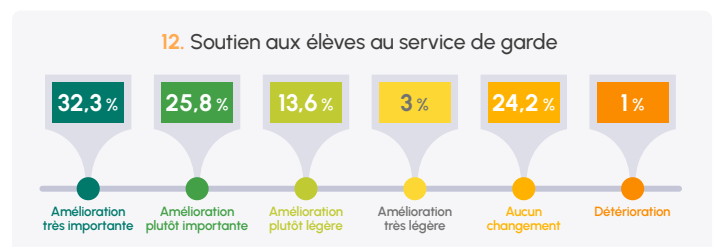
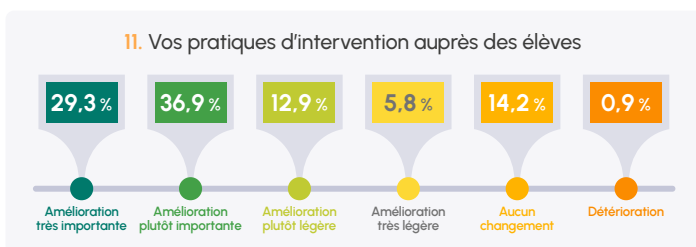
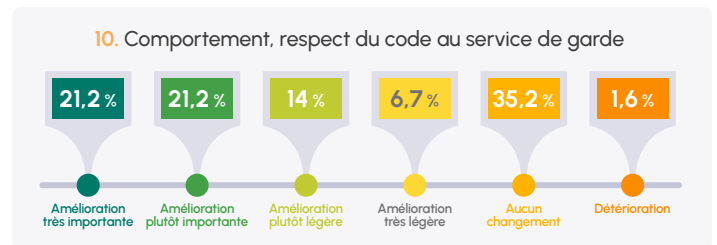
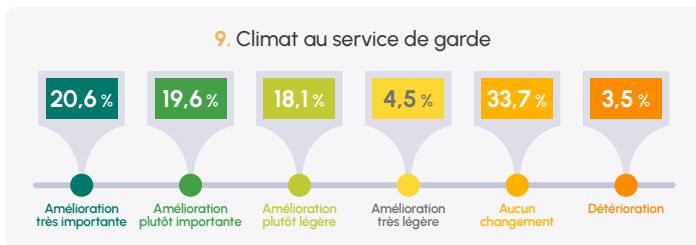
La perception des effets par rapport à ces éléments est rapportée aux sections suivantes.

Figure 10. Effets perçus par les aides à la classe (temps 2)

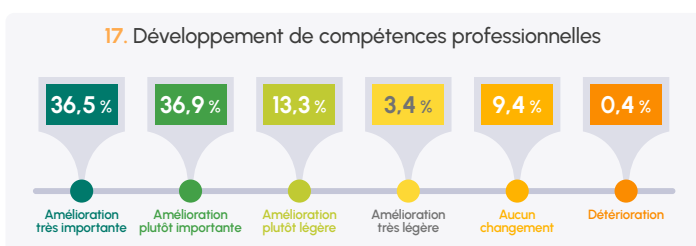
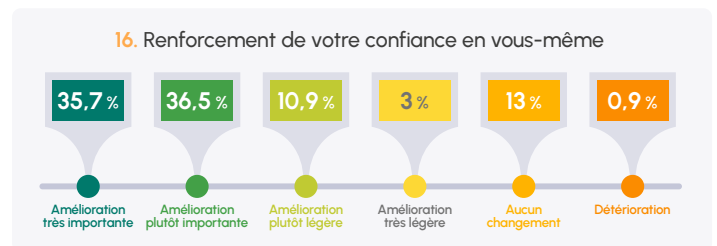
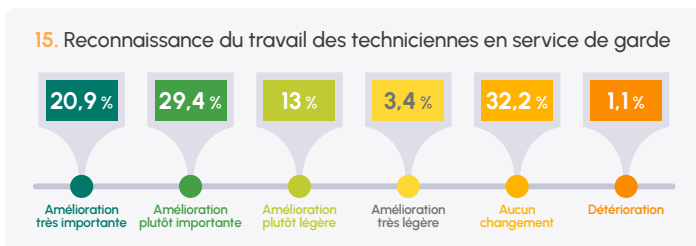
Volet personnel



Volet éducatif

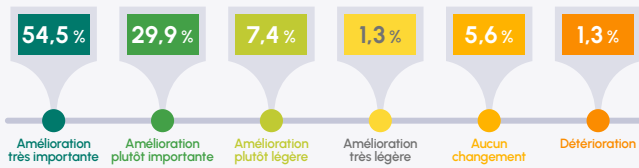


Volet professionnel

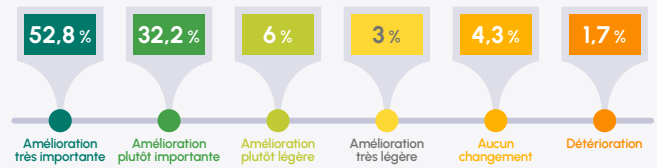


Volet professionnel

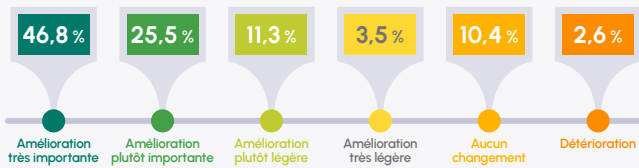
19. Motivation au travail



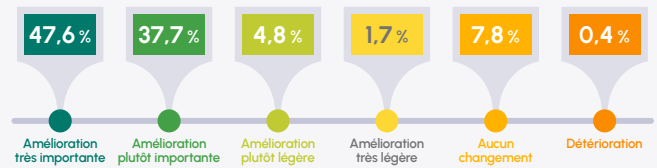
20. Sentiment de valorisation



21. Conditions de travail



22. Relations interprofessionnelles



23. Intégration dans la vie de l'école

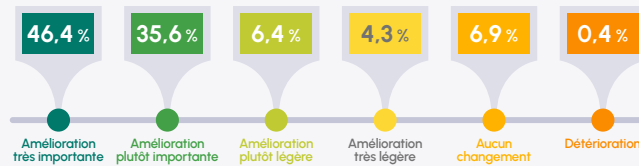
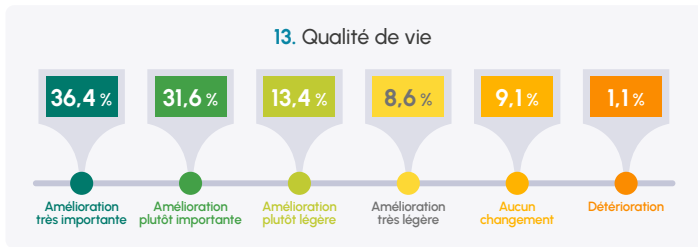
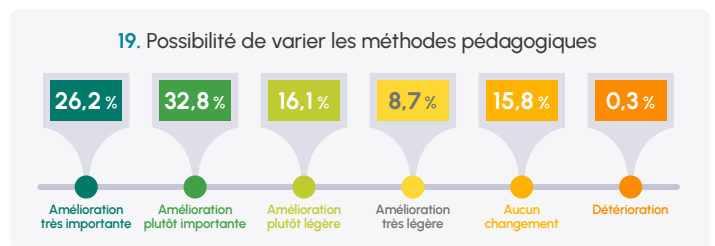
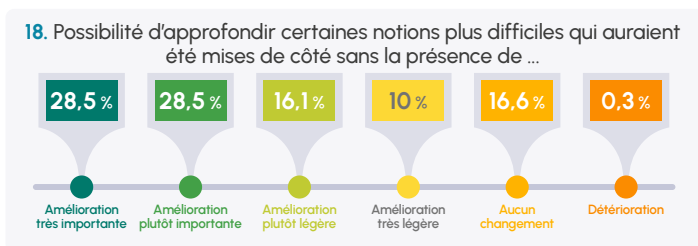
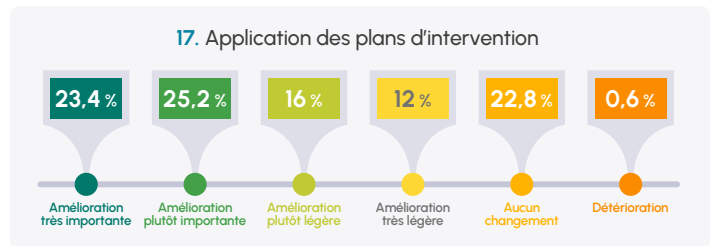
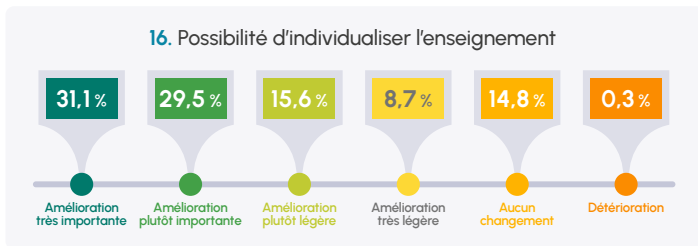
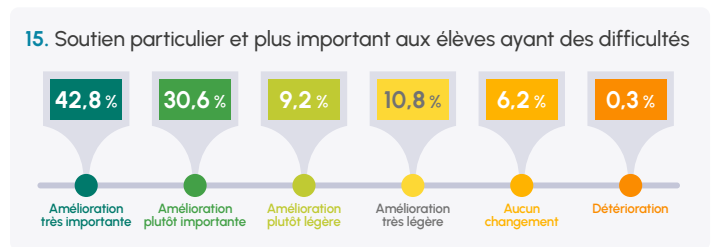
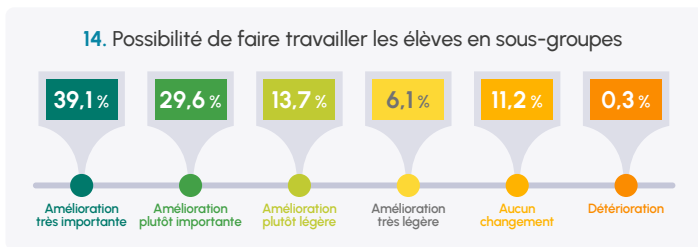
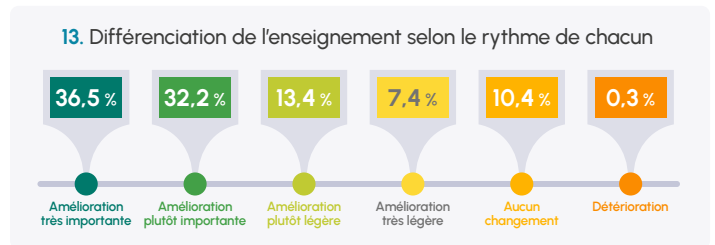
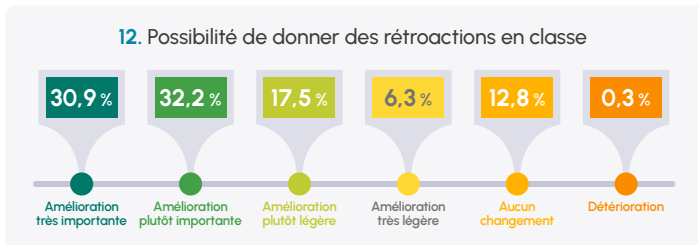
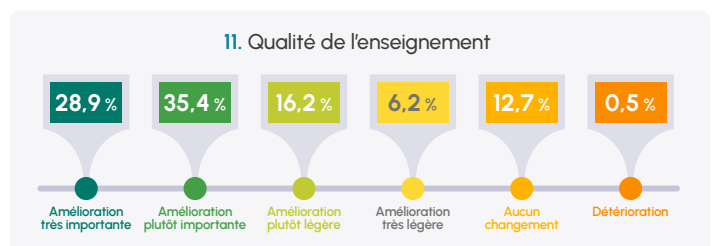
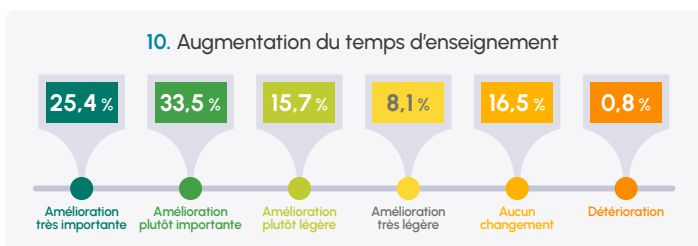


Figure 11. Effets perçus par les personnes enseignantes (temps 2)

Volet personnel

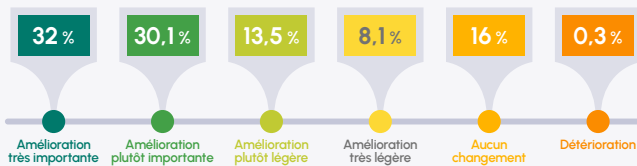


Volet éducatif

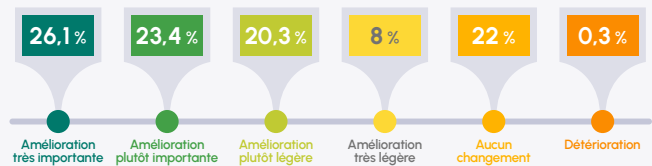


Volet éducatif

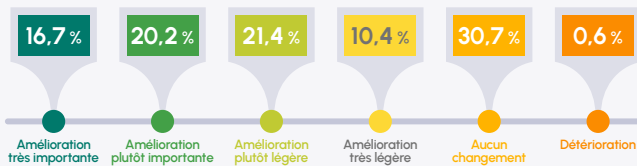
20. Possibilité de mener des projets spéciaux



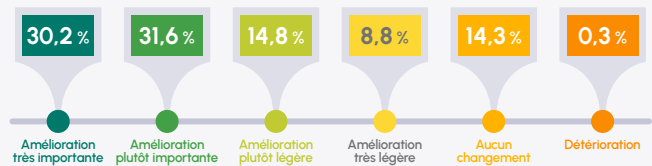
21. Détection plus rapide des difficultés et suivi des élèves à risque



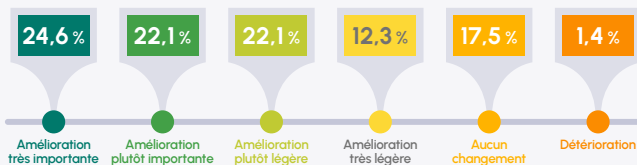
22. Qualité des modalités et instruments d'évaluations



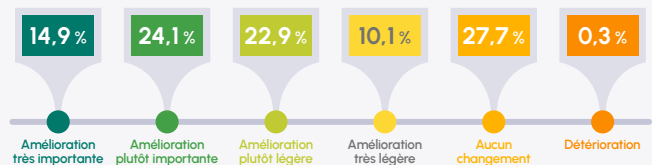
23. Qualité de l'apprentissage



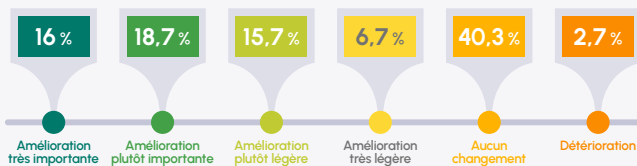
24. Développement de l'autonomie des élèves



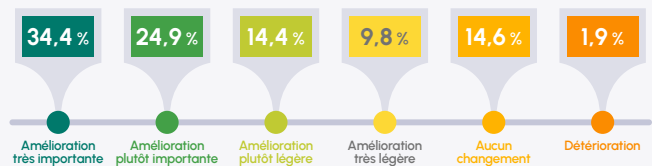
25. Rendement des élèves aux évaluations



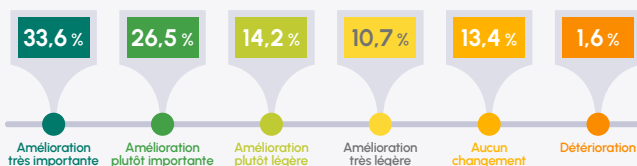
26. Utilisation efficace des services spécialisés (orthophonie, TES)



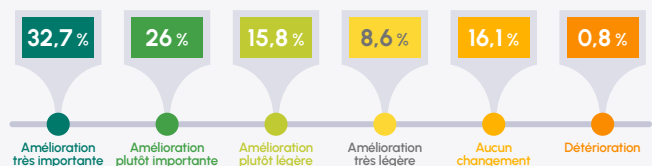
27. Gestion de la classe



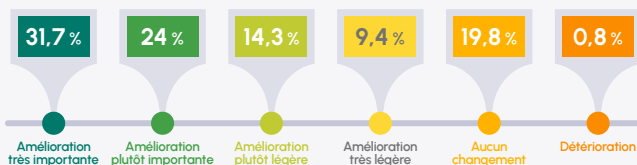
28. Gestion des comportements des élèves



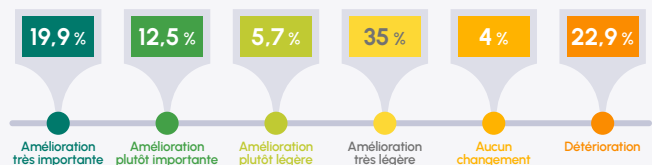
29. Climat de la classe



30. Comportement, respect du code de vie

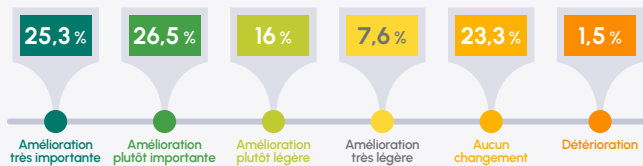


31. Qualité du soutien des TES

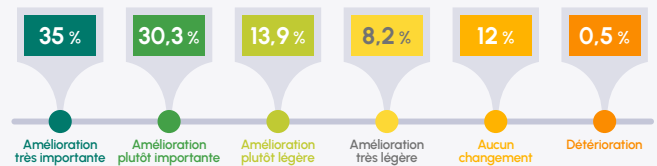


Volet éducatif

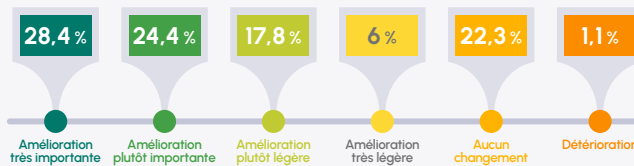
32. Maintien en classe des élèves difficiles



33. Bien-être des élèves

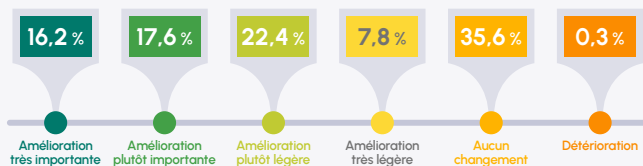


34. Réalisation de projets éducatifs plus ambitieux

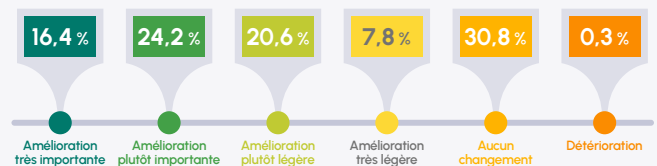


Volet professionnel

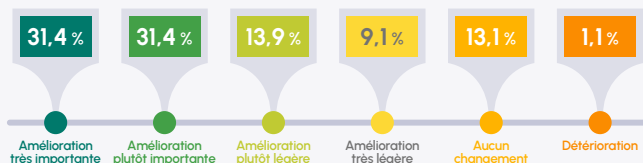
37. Renforcement de la confiance en soi



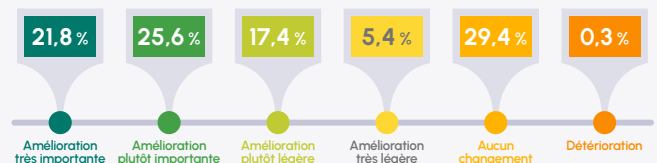
38. Développement de compétences professionnelles



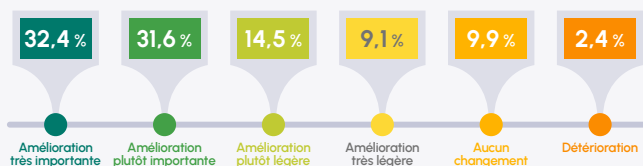
39. Satisfaction au travail



41. Sentiment de valorisation



42. Conditions de travail



43. Relations interprofessionnelles

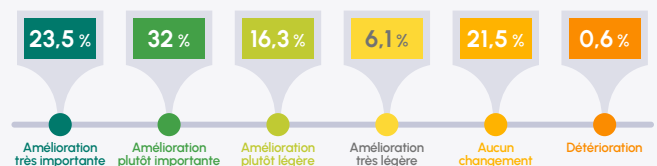


Figure 12. Effets perçus par les directions (temps 2)

Volet professionnel



On aurait pu s'attendre à une baisse de la satisfaction au temps 2, soit à la fin de l'année, étant donné qu'aurait pu s'estomper un effet « tout nouveau, tout beau », or ce ne fut pas le cas chez les aides à la classe et chez les directions pour lesquelles les taux ont augmenté respectivement à 97,4 % et à 100,0 %. Pour les personnes enseignantes, une diminution de 5 points a été observée, alors que le taux de satisfaction a baissé à 88,2 %. Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire laissent entendre que les raisons de cette baisse seraient davantage « personnelles » (caractères incompatibles, manque d'initiative des aides à la classe...) que « fonctionnelles ». On note toutefois une augmentation des 6,6 % des personnes enseignantes qui ont accordé une note parfaite au deuxième temps par rapport à la mesure prise à l'implantation.

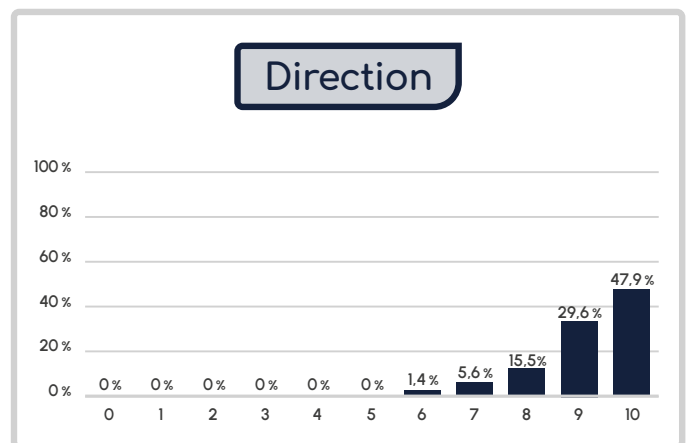
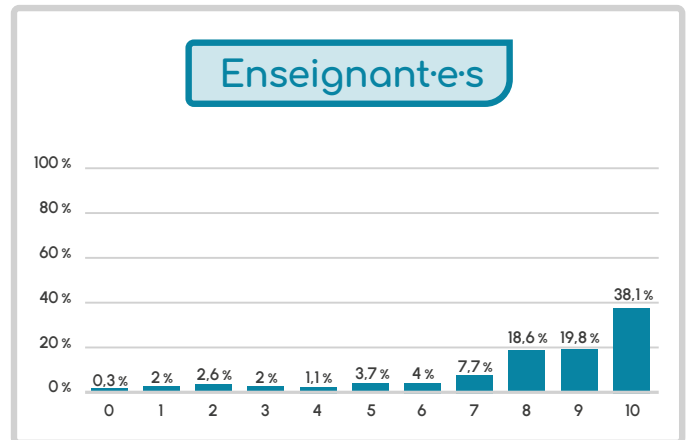
Quoiqu'il en soit, de façon globale, les taux de satisfaction sont demeurés très élevés et c'est encore le cas pour les taux de répondants très satisfaits qui s'établissent à 90,7 %, parmi les aides à la classe, à 76,5 %, chez les enseignants, et à 93,0 % chez les directions. Les taux moyen de satisfaction au temps 2 se situent encore au-dessus de la barre du très satisfait (8) pour les trois types de répondants (Ensemble 4).

À la question à savoir si le projet avait fait l'objet de critiques majeures, de rejet, ou d'abandon de la part des participants ou de participantes ou d'autre membre du personnel, 94,4 % des directions ont répondu par la négative.

En définitive, les taux de satisfaction par rapport au projet pilote sont très élevés et s'approchent même de l'unanimité (atteinte même avec les directions au temps 2) pour certains répondants. Compte tenu du nombre de milieux impliqués, de la diversité des situations, de la complexité relative de son organisation et de sa mise en œuvre ainsi que du nombre total de répondants (1889), un tel résultat constitue une situation peu commune, exceptionnelle pourrait-on dire. De tels nombres ne peuvent être atteints qu'en présence d'un projet qui soit à la fois pertinent, bien organisé, bien accepté, bien géré, implanté dans un contexte collaboratif, et productif.

Ensemble 3. Satisfaction des participants (temps 2)

Catégorie d'emploi	N	Taux moyen	Satisfaits (6 et +)	Très satisfaits (8 et +)
Enseignant-e-s	349	8,22	88,2 %	76,5 %
Aides à la classe	224	9,11	97,4 %	90,7 %
Direction	71	9,17	100 %	93 %



4.18. LE POINT DE VUE DES TES

À la suite des analyses des propos des aides à la classe, des personnes enseignantes et des directions, il apparaissait que d'autres personnes pouvaient apporter un éclairage complémentaire à l'égard du projet. En effet, les TES sont des acteurs en soutien proximal à l'élève qui, tout comme la personne enseignante, possèdent une expertise spécifique. Ainsi, peut se poser le défi de déterminer le partage des rôles entre les aides et les TES. L'équipe de recherche a donc sondé le point de vue de TES (N = 6) pour voir comment l'arrivée de l'aide à la classe a été perçue de leur perspective et comment se déroule la collaboration interprofessionnelle.

Dans l'ensemble, les TES interviewés ont accueilli le projet positivement, car ces personnes sont bien au fait que les services pour les élèves ne sont pas toujours disponibles et que les classes présentent parfois de nombreux défis. En ce sens, toute l'aide pouvant être apportée à l'élève ou à la personne enseignante est la bienvenue. Les quelques appréhensions étaient davantage liées à l'incertitude devant la nouveauté, mais peu avaient l'impression que cela pouvait nuire à leur travail au regard de la liste des tâches qui leur semblaient relativement bien distinctes de leur rôle. La plupart des milieux semblent avoir communiqué les informations générales aux TES, comme les courriels d'information à l'ensemble du personnel, mais à leur souvenir, les TES n'ont pas été invités directement aux rencontres initiales.

Un recadrage des rôles a parfois eu lieu dans les premières semaines d'implantation. La clarté des rôles est considérée comme une condition importante afin que chacun puisse agir de manière autonome et efficace. La direction doit assumer son leadership lorsqu'elle déploie des services dans la classe. C'est à elle que revient d'établir les balises dans lesquelles chaque personne exerce son rôle. La principale difficulté exprimée relève du fait que la liste des tâches des aides à la classe comporte la mention « tout autre tâche connexe », ce qui laisse place à interprétation. Une proposition est ainsi d'ajouter ce qui ne peut pas être fait par les aides à la classe dans la description de tâches, pour éviter que les personnes enseignantes formulent des demandes qui dépassent leur mandat.

La collaboration est perçue efficace et complémentaire, notamment dans les milieux qui déclarent qu'il y avait déjà une culture de collaboration dans l'école. De leur expérience, certains milieux impliquent pleinement les aides à la classe dans les suivis d'élèves, par exemple, en les invitant au plan d'intervention, d'autres font mention d'échanges informels d'information alors que certains ont eu connaissance de doléances de la part des TES à l'effet de ne pas avoir d'informations concernant les élèves. Un temps de concertation, qui inclut l'aide à la classe et la personne enseignante, apparaît intéressant afin que les actions auprès des élèves soient cohérentes et optimales, mais cela ne constitue pas une demande aussi ferme que le temps de concertation souhaité entre les aides à la classe et les personnes enseignantes.

Considérant que les postes de TES ne sont pas tous à temps plein, les TES rencontrées comprennent que certaines d'entre elles ont souhaité bonifier leurs conditions de travail en acceptant des heures en tant qu'aide à la classe. Ces TES sont toutefois d'avis qu'il doit être difficile de délaisser la posture de TES et d'adopter celle d'aide à la classe. En ce sens, elles se questionnent sur la rémunération adéquate dans ces situations. La combinaison des deux rôles leur semble davantage possible lorsque les tâches demandées sont de nature administrative (p.ex. photocopie), permettant de bien circonscrire l'expertise mobilisée, plutôt qu'en présence des élèves.

Les TES estiment aussi que le projet a eu des retombées positives pour les élèves, les aides à la classe et les personnes enseignantes, comme un meilleur encadrement des élèves et du bien-être pour tous. Les TES disent avoir eu des retombées positives sur leur travail, elles se retrouvent moins débordées de demandes. Lors de la première année, des heures TES n'avaient pas été remplacées par des heures d'aides à la classe à leur connaissance. Or, les TES demeurent préoccupées par le fait que les heures de présence d'aide à la classe deviennent considérées dans le calcul des services. Les TES rappellent que leur présence auprès d'un élève fait partie du succès de l'implantation de mesures préventives et ciblées, qui n'est pas équivalent à la présence d'un autre adulte en classe. En somme, des inquiétudes sont émises sur la projection à long terme du temps accordé à des TES qui pourrait être remplacé par du temps d'aide à la classe. Toutefois, dans les milieux, la collaboration est appréciée, elle s'est passée sans heurt dans la plupart des cas et elle permet un meilleur service à tous les élèves.

5. LES DÉFIS RELATIFS À LA FONCTION D'AIDE À LA CLASSE

Lorsqu'il est demandé en entrevue aux personnes de nommer les défis rencontrés avec le projet d'aide à la classe, une majorité d'entre elles tiennent des propos similaires à « *ça n'a jamais été un défi. Je suis très content de l'avoir eu dans la classe, puis j'espère que ça va se poursuivre* » (ENS3). Malgré cette satisfaction importante, certaines personnes ont toutefois soulevé des points à prendre en considération qui ont été ou qui pourraient devenir des embûches au projet si des ajustements n'y étaient pas apportés.

5.1. LE RESPECT DES RÔLES

La difficulté la plus souvent rapportée est celle de savoir ce qui relève ou non du rôle d'aide à la classe. Certaines activités plus proches de la pédagogie ont fait l'objet de discussions, particulièrement : écouter les élèves lire ou corriger des exercices simples. Certains milieux semblent avoir attribué ces tâches à des aides à la classe, selon leur intérêt et leur capacité, tandis que pour d'autres, il était clair que ce mandat ne pouvait pas leur être octroyé. La supervision spécifique de certains élèves a aussi fait partie des questionnements. Certaines aides à la classe ont déclaré avoir réalisé un soutien régulier et soutenu auprès d'élèves présentant des besoins particuliers, ce qui à leur avis répondait au projet de soutenir l'enseignant, tandis que d'autres aides à la classe ont exprimé que le soutien individuel ne faisait pas partie de leur mandat. Le soutien individuel d'élèves est aussi l'élément qui est venu susciter des réactions concernant le partage des rôles avec les personnes techniciennes en éducation spécialisées. À propos de la crainte de TES que le projet nuise à leur emploi, une direction explique que « *nous avons pris le temps de revoir les rôles de chacun, ce qui est aidant. Par contre, les TES des autres écoles voient le projet comme étant une menace, mais ne peuvent pas comprendre tant qu'elles ne vivront pas la différence dans l'efficacité de leurs propres tâches.* » (QDIR123)

5.2. LA DIFFICULTÉ À EFFECTUER LES TÂCHES

La difficulté à bien effectuer les tâches a été identifiée comme un obstacle potentiel par quelques répondants. Du côté des aides à la classe, elles éprouvent du souci lorsqu'elles envisagent intervenir dans des niveaux de 4^e, 5^e ou 6^e année, puisque les concepts abordés peuvent présenter plus de défis, bien que ce ne soit pas leur rôle de répondre aux questions des élèves. Certaines sont préoccupées à l'idée de ne pas être assez efficaces dans leur travail ou déplorent ne pas avoir reçu de formation pour les préparer à être autonomes (p.ex. fonctionnement du photocopieur).

Du côté des personnes enseignantes, quelques-unes ont déploré le fait que des aides à la classe restent sans rien faire ou soient en attente de leurs consignes avant de s'engager. Selon elles, il est raisonnable de s'attendre à une certaine autonomie après quelques semaines en poste puisque les tâches sont souvent les mêmes, et donc, ne requièrent pas d'explication supplémentaire avant d'être effectuées. Deux enseignantes ont mentionné avoir vécu une expérience plutôt difficile avec une aide à la classe, et quelques autres répondants ont rapporté avoir entendu certaines réticences provenant de collègues à l'égard de l'efficacité ou de l'intensité de l'aide apportée.

Des réponses de personnes enseignantes laissent entendre que certaines aides à la classe sont incapables d'effectuer certaines tâches, parfois par un manque de formation antérieure. Bien que minoritaires, ces situations doivent être prises au sérieux, car elles affectent grandement le bien-être des personnes enseignantes concernées, en plus de donner raison aux personnes qui hésitent à participer en raison de cette possibilité. Des directions confirment les réticences possibles ressenties par l'aide à la classe et les irritants rapportés par les enseignants au sujet de la capacité à effectuer les tâches.

5.3. LE MANQUE DE DISCRÉTION

Dans le même sens que l'incapacité à effectuer certaines tâches constitue un irritant, un manque de discrétion peut être qualifié de nuisible. Les personnes enseignantes ont à cœur que la classe demeure un lieu calme pour favoriser les apprentissages, ce pourquoi elles évitent de créer de la distraction pour les élèves et souhaitent que tous les adultes endossent cette posture lorsqu'ils y interviennent. Le fait que l'aide à la classe ne fasse pas preuve de discrétion ou de discernement à l'égard de leurs interventions est perçu comme un obstacle préjudiciable à leur travail.

5.4. LES REMPLACEMENTS

Dans certains cas, des absences temporaires ou prolongées de l'aide à la classe sont survenues. Pour certains, cette situation n'a pas été problématique, car les absences ont été rares en cours d'année. Pour d'autres cas, toutefois, le travail prévu par l'enseignant était basé sur la présence d'une deuxième personne, ce qui a créé de la déception et de la réorganisation lorsqu'il n'était pas possible de la remplacer. Concernant les heures de travail, quelques personnes, directrices comme enseignantes, se questionnaient aussi sur le mandat des aides à la classe ou la façon de calculer les heures lors des journées pédagogiques.

6. LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

Lors des entrevues et dans les questions ouvertes des questionnaires, les répondants ont eu l'occasion de s'exprimer sur les conditions qui ont fait en sorte que le projet s'est avéré porteur et efficace pour leur milieu.

6.1. AVOIR UN BUT/UNE ORIENTATION CLAIRS

Quelques directions ont affirmé avec beaucoup de conviction qu'il faut « *partir des besoins réels dans l'école, c'est la base* » (DIR18). Ainsi, le travail de l'aide à la classe doit s'insérer dans un objectif ciblé par l'école pour éviter de diluer l'effet d'ajout de ressources. Sans parler en termes d'objectifs au niveau de l'école, d'autres personnes indiquent qu'il vaudrait mieux déployer l'aide selon les besoins, notamment ceux qui émergent après les premières semaines de l'année scolaire. Pour elles, il n'y a pas lieu d'offrir la même chose dans toutes les classes, car le projet doit répondre à un besoin spécifique de la personne enseignante ou des élèves. Certaines personnes enseignantes qui ont participé au projet adoptent aussi cette position à l'effet que toutes les situations de classe n'appellent pas nécessairement l'ajout d'une aide à la classe.

Cette idée d'attendre pour répondre aux besoins réels identifiés, quoique porteuse pour optimiser le déploiement des ressources, contrevient à une autre idée assez répandue parmi les répondants consistant plutôt à démarrer le projet dès le début de l'année afin que l'aide à la classe soit rapidement intégrée aux routines et connue des élèves.

6.2. LA FLEXIBILITÉ

Pour les participants, la flexibilité constitue une qualité qui a été appréciée dans la première année du projet-pilote et qui serait souhaitée pour la suite. Même si un plus grand nombre d'écoles ont opté pour agir tôt et ont ainsi déployé les services auprès du premier cycle, d'autres formes de répartition des aides à la classe ont eu lieu dans les milieux, comme dans les classes multiniveaux. Pour diverses raisons, notamment l'indice de défavorisation et le contexte ethnoculturel, les directions considèrent que chaque école devrait pouvoir adapter le projet à sa réalité. Cette possibilité de pouvoir organiser de manière souple la répartition des heures de service répond aussi à ceux qui veulent moduler le projet en cours d'année selon les besoins émergents. Ainsi, certains aimeraient pouvoir ajuster le déploiement de l'aide à la classe en cours d'année. Des personnes envisagent une formule en blocs intensifs d'aide, par exemple, pour résoudre une situation ou renforcer l'adoption de routines et des comportements. Constituant une ressource précieuse et polyvalente, une structure trop rigide ne permettrait pas de bien rentabiliser ce financement si l'aide à la classe devait avoir un mandat fixe pour une année. L'arrivée d'élèves d'un autre milieu, un congé de maladie d'un enseignant, un épisode d'absences élevées des élèves lors d'une maladie infectieuse ne sont que quelques exemples qui affectent considérablement le fonctionnement d'une classe dans une année scolaire. Il est alors nécessaire de pouvoir réaffecter du personnel selon ces moments.

Si, pour les directions, la flexibilité concerne davantage l'orientation donnée au projet dans les écoles, la flexibilité à propos des horaires s'avère plus souvent mentionnée par les aides et les personnes enseignantes.

Certaines personnes enseignantes considèrent que la meilleure manière d'optimiser le service d'aide à la classe consiste à prévoir le moment de présence de la personne et des tâches en conséquence. Qui plus est, pour donner une routine stable aux élèves, l'horaire se poursuit idéalement semaine après semaine. Ainsi, les élèves semblent moins se poser la question sur ce que va faire l'aide à la classe lorsque celle-ci est présente de manière prévisible, par exemple à chaque première période.

Or, dans la même lignée des exemples d'événements qui peuvent requérir un redéploiement des heures d'aides à la classe, d'autres peuvent modifier la planification quotidienne de l'enseignant. Dans ces cas, les personnes apprécient que la période de présence de l'aide à la classe puisse être déplacée dans l'horaire. Certaines personnes enseignantes, tout comme les aides à la classe qui apprécient se sentir utiles, mentionnent qu'il s'avère efficace si l'aide peut être partagée avec un collègue lorsque sa présence n'est pas nécessaire malgré qu'elle ait été prévue ou, à l'inverse, qu'elle puisse être mobilisée dans d'autres moments que ceux initialement anticipés. De nombreux milieux semblent avoir géré les situations d'absence ou de reprises de manière conviviale entre l'aide à la classe et la personne enseignante, et ce, à la plus grande satisfaction des deux parties. Dans le cas contraire, lorsque les personnes ne pensaient pas possible de déroger du programme initial, elles y voyaient une certaine lourdeur ou une moins bonne utilisation des ressources. Ces propos vont dans le même sens que ceux qui pensent qu'avoir une aide en tout temps n'est pas nécessaire pour tous les groupes, durant toute une année.

6.2.1. Octroyer les tâches selon les intérêts / les capacités

D'emblée, il semble capital que le projet ne soit imposé à personne, enseignant comme aide à la classe pour assurer son bon fonctionnement : *« s'assurer le choix du personnel au départ, c'est important »* (DIR16). Les personnes impliquées doivent avoir un certain contrôle sur le nombre d'heures d'aide qu'elles veulent faire ou recevoir ; comme *« il n'y avait pas d'obligation, pas de stress, donc le volontariat était super important comme levier »* (DIR4). Les répondants, le plus souvent les personnes enseignantes, puisqu'elles dirigent l'aide à la classe au quotidien, affirment que tenir compte des intérêts et habiletés spécifiques de l'aide à la classe est une bonne façon de rendre le projet efficace : *« Ça fonctionne tellement bien pour moi. J'ai deux personnes complètement différentes puis je m'arrange avec ce qu'elles peuvent me donner »* (ENS19).

Alors que certaines aides à la classe sont comblées par le fait d'effectuer des tâches plus administratives (ex. photocopies), d'autres apprécient circuler en classe et soutenir le volet scolaire. Certaines aides à la classe peuvent posséder une expertise dont l'enseignant peut bénéficier, comme en arts plastiques ou dans l'utilisation des outils informatiques, et ainsi être mettre davantage à profit cette compétence. La formule devient gagnante pour tout le monde quand chacun peut se sentir efficace dans le mandat qui lui est confié. Pour les directions, le placement des aides à la classe avec un niveau scolaire avec lequel elles sont à l'aise et outillées a fait partie des critères initiaux pour assurer un bon résultat.

6.3. LES APTITUDES DES AIDES À LA CLASSE

Plusieurs qualités ont été nommées comme étant celles requises pour bien effectuer le travail d'aide à la classe. Ces mêmes qualités, soit le sens de l'initiative, l'implication dans le travail et la discrétion, sont aussi des conditions gagnantes pour le projet, car elles font en sorte que la présence de l'aide est optimale.

Les personnes enseignantes, notamment en raison de la charge de travail déjà importante, souhaitent que l'aide à la classe s'adapte à leurs besoins et aux diverses situations de classe et qu'elle anticipe les actions qui seraient les plus porteuses. Dans la situation inverse, soit de devoir penser à ce que l'aide à la classe doit faire au quotidien, cela crée une charge de travail supplémentaire. En cohérence avec cela, plusieurs aides à la classe rapportent l'idée de devoir se conformer aux styles des personnes enseignantes, d'éviter d'imposer leur présence et de faire preuve de débrouillardise et d'autonomie pour devenir une aide réelle dans un groupe.

6.4. LA SAINTE COLLABORATION

La collaboration est une condition d'efficacité fréquemment nommée, et ce, par tous les types de répondants. Si la communication entre tous les acteurs de l'école est essentielle, celle entre l'aide à la classe et la personne enseignante est primordiale considérant le travail de proximité qu'elles doivent effectuer. Les deux personnes doivent s'impliquer dans la réussite du projet et accepter que chacune possède des habiletés et des rôles spécifiques devant mis être à contribution pour le meilleur service à l'élève. Plusieurs personnes participantes rapportent l'importance de veiller à mettre en place une saine communication afin de prévenir ou résoudre les défis. Une bonne collaboration repose aussi sur la transparence, l'ouverture à l'autre et une confiance mutuelle, permettant aux aides à la classe de prendre des initiatives qui sont alors bienvenues. La possibilité pour les directions de choisir les pairages, sans se limiter à l'ancienneté, a donc été souvent mis en relief avec cette condition afin que le projet continue à procurer de la satisfaction au fil des années.

6.4.1. La connaissance du milieu

La connaissance de l'école et plus particulièrement des élèves facilite et rend plus fluide la collaboration entre les parties prenantes du projet. De nombreuses aides à la classe ont mentionné à quel point le fait qu'elles travaillaient déjà au service de garde a rendu le travail plus facile, notamment pour s'intégrer auprès des élèves: « *J'étais déjà connue des élèves, ça fait que c'est sûr que ça aide* » (AAC7). Le fait d'être présent depuis plusieurs années dans l'école ou de voir les élèves dans un autre contexte, par exemple sur la cour d'école, permet d'avoir une approche plus holistique auprès d'eux. Les directions, lorsque possible, ont d'ailleurs priorisé un jumelage entre l'enseignant et l'aide qui travaillait déjà avec ce groupe au service de garde. Les personnes enseignantes confirment la plus-value de ce système: « *J'étais un peu choyée dans ce projet là parce que l'éducatrice que j'ai le midi, c'est la même personne qui vient dans ma classe pour les heures qu'elle vient aider* » (ENS18). Pour elles, ces éducatrices ont déjà une bonne connaissance des élèves, ce qui facilite la gestion et aide à la création d'un lien, ce qui est en une condition gagnante du projet.

Dans le cas où le milieu scolaire ou le fonctionnement de classe de l'enseignant n'est pas connu, certains jugent utile que l'aide à la classe prenne le temps d'observer pendant un moment en début d'année comment ça se déroule en classe avant d'intervenir, à l'instar d'un stage d'observation que font parfois les étudiants dans le domaine de l'éducation.

6.4.2. La stabilité des pairages

La stabilité des pairages a été évoquée par quelques personnes aides à la classe, enseignantes ou à la direction, que ce soit nommé comme une condition gagnante ou au contraire comme quelque chose qui a posé des défis lorsque ce n'était pas le cas. Certaines aides à la classe n'ont pas vécu de problème avec le fait de travailler dans plusieurs classes, notamment celles qui partageaient leurs heures de travail entre les classes d'un même niveau. L'inverse est cependant moins vrai ; les personnes jugent moins optimal qu'il y ait plus de deux aides à la classe différentes qui interviennent dans une même classe, et ce, aussi bien pour le confort des élèves que pour l'efficacité du soutien. Pour l'enseignant, devoir expliquer à de multiples reprises les attentes ou adapter les tâches possibles en fonction des capacités des aides à la classe constitue un surplus de travail qui peut s'avérer plus exigeant que le bénéfice escompté d'avoir de l'aide. Les personnes préféreraient dans ces cas travailler seules. Les aides à la classe se déclarent en mesure de bien connaître les jeunes lorsqu'elles ont la possibilité de faire plusieurs heures au sein d'une même classe et, de ce fait, ressentent une plus grande efficacité.

7. LES RECOMMANDATIONS

Au terme de l'analyse des questionnaires et des entretiens, des recommandations émergent, notamment au niveau :

- a) de l'organisation du service ;
- b) de la collaboration interprofessionnelle et
- c) des rôles et fonctions.

7.1. L'ORGANISATION DU SERVICE

7.1.1. La sélection des aides à la classe

Pour la première année du projet, les directions d'établissement ont procédé à la nomination des aides à la classe majoritairement par volontariat de la part des personnes en services de garde. Cette façon de faire apparaît satisfaisante. D'ailleurs, le fait de cibler des personnes en service de garde pour combler cette fonction d'aide à la classe constitue un choix judicieux. Les tâches identifiées se trouvent en adéquation avec les compétences des personnes techniciennes en service de garde. Ces dernières le mentionnent souvent lors des entretiens.

Certaines directions d'établissement ont plutôt ciblé des TES pour assumer cette fonction. Ce choix a donné des résultats mitigés dans les milieux. Les TES peinent à changer de posture lorsqu'elles sont en classe dans leur rôle d'aide à la classe. Elles sont habituées de travailler avec les élèves les plus problématiques et régler des situations. Le travail d'aide à la classe consiste plutôt en des tâches de soutien qui leur paraissent moins en adéquation avec leur formation professionnelle. En ce sens, les TES semblent moins satisfaites du type de soutien qu'elles apportent. Certaines évoquent qu'elles sont surqualifiées pour ce type de poste. C'est aussi l'avis de certaines directions ou des experts qui jugent que la valorisation et l'amélioration des postes des personnes du service de garde doit rester au cœur de ce projet.

Un certain consensus se dégage pour souligner l'importance de faire le choix des aides à la classe selon des critères rigoureux et non en procédant uniquement par ancienneté. Parmi les propositions relevées, des personnes suggèrent que l'attribution des postes se fasse par un processus d'entrevue ou que ce rôle soit balisé par un profil recherché au lieu d'être uniquement lié à l'ancienneté au service de garde. Une direction suggère aussi de se baser sur des références d'anciennes directions : « *J'irais là pour m'assurer que j'ai la bonne personne au bon endroit.* » (DIR22). Les personnes enseignantes et les directions mentionnent combien il est important d'avoir une personne qui a les aptitudes et les valeurs nécessaires à cette fonction. L'ouverture, une grande capacité d'observation, apprécier travailler en équipe, détenir une bonne connaissance des élèves, connaître la culture de l'école, faire preuve de flexibilité, avoir une certaine capacité d'adaptation et le souci d'optimiser l'expérience scolaire des élèves au quotidien sont parmi les qualités recherchées chez les aides à la classe. Avec l'accroissement du nombre d'aides à la classe dans les écoles, il est recommandé de porter une attention particulière aux personnes choisies afin que l'effet positif continue de prévaloir dans les milieux.

7.1.2. Pérenniser les binômes

Concernant le pairage, plusieurs aides à la classe et personnes enseignantes soulignent qu'ils apprécieraient pouvoir conserver le pairage expérimenté cette année. Toutefois, la recommandation serait à l'effet que la direction d'établissement fasse un portrait de la situation qui prévaut dans son milieu et qu'elle prenne les décisions sur le pairage en fonction des besoins relevés. Cette décision peut être prise en collaboration avec l'équipe-école une fois la situation exposée. L'organisation des services demande une certaine transparence et une adhésion de l'équipe-école au processus de décision. Il importe aussi de rappeler que l'intention pédagogique est de faire en sorte que, grâce au soutien de l'aide à la classe, la personne enseignante perçoive l'allègement de sa tâche et que les élèves se centrent sur l'apprentissage.

7.2. LA COLLABORATION INTERPROFESSIONNELLE

7.2.1. Accorder des temps de planification formels

La collaboration entre l'aide à la classe et la personne enseignante est la clé de voûte du service. Les résultats témoignent que de bien établir les rôles et les fonctions au sein du binôme s'avère une pratique gagnante. Le panier de tâches a semblé combler les attentes de part et d'autre. Avoir des temps planifiés à l'horaire pour échanger constitue une demande des binômes. Ce temps leur permettrait de se communiquer leurs bons coups, leurs défis, leurs souhaits, d'être mieux informées sur les besoins et défis des élèves et de réguler leur pratique. Cette demande correspond à une pratique porteuse pour bonifier le travail partagé en contexte scolaire. Il serait du ressort de la direction de planifier, en collaboration avec son équipe, ces moments à l'horaire.

Outre une rencontre de démarrage, il est souhaité que des temps de rencontres officiels entre personne enseignante et aide à la classe, avec une récurrence élevée (par exemple une heure à chaque deux semaines) soient inscrits formellement à l'horaire de travail. Ce souhait est d'ailleurs celui qui a été le plus souvent mentionné comme ajustement potentiel, par exemple :

- d'avoir du temps pour planifier ;
- se rencontrer et échanger avec enseignants et/ou autres intervenants ;
- plus de temps de concertation entre l'enseignante et la personne en aide à la classe.

Ces rencontres permettent à la personne enseignante et à l'aide à la classe de planifier le travail à venir et d'échanger des informations sur leurs observations respectives. Certains ont indiqué qu'il serait utile que l'aide à la classe et la personne enseignante aient une courte période (10 minutes) en début de journée pour discuter de ce qui se passera dans la journée tandis que d'autres opteraient pour des rencontres mensuelles. Le principal obstacle soulevé est la difficulté à coordonner les horaires de travail. Pour quelques personnes, cette formalisation d'un temps de rencontre ne s'est pas avérée nécessaire lors de cette année de projet-pilote et pourrait même s'avérer contraignante si c'était ajouté.

7.2.2. Développer une saine collaboration

Établir un lien de confiance mutuel constitue une piste pour permettre que l'aide à la classe puisse se sentir à l'aise de développer son autonomie au sein de la classe tout en respectant les limites fixées avec l'enseignante. Les résultats montrent que le travail partagé est de qualité optimale lorsque l'aide à la classe n'est pas attirée à un nombre élevé de personnes enseignantes. Une aide à la classe pour deux enseignantes paraît une bonne attribution. Cela permet à l'aide à la classe de se familiariser avec chacune des personnes, de s'adapter aux fonctionnements diversifiés, de connaître les élèves des deux groupes et de tisser des liens tant avec les personnes enseignantes qu'avec leurs élèves.

7.3. LES RÔLES ET FONCTIONS

Les personnes participantes mentionnent que de mieux baliser les tâches des aides à la classe aiderait à circonscrire l'offre de service et la collaboration interprofessionnelle. Pour certaines personnes enseignantes, le nombre d'intervenants scolaires est élevé en salle de classe. Savoir précisément quelles sont les missions de chacun permettrait de mieux coordonner l'offre de service. Cette connaissance bonifiée des rôles et des fonctions de chacun pourrait améliorer le pilotage des services à l'élève par la direction d'établissement. Établir des listes comportant des exemples précis, notamment sur ce qui se rapproche de tâches pédagogiques comme soutenir la lecture, l'écriture et les mathématiques permettrait d'éviter les glissements entre la tâche d'une personne enseignante, ressource, orthopédagogue, éducatrice spécialisée ou autre. En somme, identifier ce que peut faire une aide à la classe et établir la limite de ces actions serait apprécié. Organiser des rencontres multi avec les divers intervenantes et intervenants scolaires permettrait aussi de favoriser les échanges et de valoriser la complémentarité des expertises en situation.

Ainsi, la liste proposée à l'an 1 du projet pilote gagnerait à être bonifiée, en ajoutant des tâches qui ont bien fonctionné dans les écoles ou en donnant des exemples et contre-exemples. En plus, il importe que les acteurs (direction, personne enseignante, aide à la classe) tiennent une discussion à ce sujet afin de s'assurer de la compréhension commune en début d'année, ce qui a été nommé comme un ajustement à apporter dans les écoles où cela ne semble pas avoir été fait systématiquement. Cette rencontre doit aussi avoir lieu chaque fois qu'une nouvelle personne s'ajoute au projet. Quelques rencontres durant l'année permettraient aussi de vérifier la bonne marche du projet et effectuer les ajustements, si nécessaire. Pour formaliser l'engagement des personnes, lire la feuille des tâches et la faire signer par les parties serait une stratégie à utiliser.

7.3.1. La formation possible

Le succès du projet repose sur le fait que les tâches proposées aux aides à la classe leur conviennent très bien. La première année du projet, ce sont 100 milieux qui ont mis en œuvre le dispositif d'aide à la classe dans l'ensemble du réseau. Si le nombre de milieux et par conséquent le nombre d'aides à la classe s'accroît, un souci de qualité doit prévaloir de manière à recruter des personnes tout aussi compétentes, mues par les mêmes visées et qui détiennent des attitudes voire des valeurs semblables à celles que les aides à la classe ont démontrées. Quelques personnes pensent donc nécessaire d'ajouter une formation destinée aux aides à la classe qui les outillerait sur diverses facettes de leur rôle.

Selon le parcours et la formation antérieurs, il peut s'avérer nécessaire d'avoir une mise à jour sur la réalité d'une classe préscolaire ou primaire, sur le fonctionnement des appareils (plastifieuse, photocopieuse), sur les outils informatiques (accès, mise en marche, logiciel) et sur la gestion des comportements.

7.4. LES AVIS DES EXPERTS

Les différentes personnes consultées ont permis de confirmer la pertinence des recommandations formulées de même que la nécessité de poursuivre les réflexions concernant les défis et les points de vigilance mis en lumière. D'emblée, les experts rappellent que, même si d'autres retombées sont atteintes comme l'amélioration des conditions de travail, la visée première de ce dispositif demeure un meilleur soutien à l'élève. Cela doit être mis de l'avant dans les choix qu'opèrent les directions et les personnes pouvant influencer les règles entourant l'attribution de ces postes. Les experts identifient eux aussi que l'efficacité d'un dispositif d'aide à la classe repose sur un partage clair des tâches au sein d'une collaboration saine et efficiente entre les personnes aides et personnes enseignantes. Cependant, il n'apparaît pas viable de réfléchir au déploiement du service autrement que par une analyse des besoins de la classe, de la personne enseignante et/ou des élèves.

Si les systèmes scolaires des autres provinces ne comptent pas des personnes employées dans un service de garde qui peuvent être mobilisées pour assurer la fonction d'aide à la classe, il apparaît pour tous que cette stratégie a le potentiel de résoudre certains défis du système éducatif, dont la valorisation de ce personnel, l'amélioration de leurs conditions de travail et le fait de pallier en partie la pénurie de main d'œuvre. S'ils reconnaissent la valeur ajoutée de détenir une formation liée à l'enfance ou à l'éducation, les experts sont d'avis qu'un encadrement et une formation propre à cette fonction sont nécessaires pour maximiser les retombées potentielles et amoindrir les défis, comme une compréhension divergente des rôles de chacun. À ce sujet, un CSS semble avoir déployé une structure de soutien et d'évaluation pour l'ensemble des écoles participants au projet, ce qui a permis d'assurer une implantation satisfaisante pour les participants. Cette structure de soutien pourrait comprendre, sans s'y limiter, à une présentation clé-en-main du projet d'aide à la classe, des formations disponibles en ligne (pour l'aide à la classe et pour la personne enseignante) de même qu'un canevas de suivi (fréquence, contenu des rencontres, etc). Considérant la mobilité du personnel en milieu scolaire, il serait pertinent de nommer une personne responsable du projet au CSS afin de pérenniser et d'uniformiser l'implantation dans les milieux année après année.

Les experts gardent aussi à l'esprit le défi que sera celui de combler les postes à l'aide de personnes qualifiées lorsque le projet s'étendra à l'échelle provinciale. En ce sens, la liste des tâches possibles pour l'aide à la classe gagne à être exempte de ce qui requiert un jugement professionnel (p.ex. la correction d'une évaluation) afin que les personnes disponibles en milieu scolaire, notamment les personnes du service de garde, se sentent aptes à effectuer des tâches qui correspondent à leurs compétences.

CONCLUSION

Les aides à la classe ont aimé ce travail tout au long de l'année, les personnes enseignantes ont ressenti une diminution de la charge et les personnes de la direction ont apprécié pouvoir offrir des conditions de travail bonifiées à leur personnel.

Ainsi, la majorité des personnes rencontrées ont connu une expérience suffisamment positive pour souhaiter que le projet se poursuive dans le temps et recommander qu'il soit déployé à plus grande échelle, car « *Je trouve que ça fait partie de la solution pour que les écoles aillent mieux* » (ENS19).

Un consensus semble se constituer de pérenniser et de régulariser la présence d'une aide en classe, bien que la modalité idéale varie selon chaque personne, allant d'une seule période par jour à la journée entière.

Somme toute, le projet répond à des besoins réels en milieu scolaire et les réflexions à son sujet doivent être poursuivies dans les prochaines années afin de maintenir et maximiser ses potentialités.



LES AIDES À LA CLASSE (AAC) : UN DISPOSITIF PORTEUR

Les AAC sont principalement des éducateur·trice·s en service de garde, et dans une moins grande proportion, des technicien·ne·s en éducation spécialisée, qui soutiennent le travail des enseignant·e·s en les dégageant de différentes tâches afférentes.



POUR QUE L'EXPÉRIENCE SOIT POSITIVE, CHACUN·E A SON RÔLE À JOUER



LA DIRECTION

- Attribue et spécifie les rôles et les fonctions
- Offre de la flexibilité à l'horaire
- Détermine le nombre de classes attitrées
- Prévoit des temps de concertation à l'horaire entre l'enseignant·e et l'AAC
- Encadre le service par des rencontres ponctuelles



L'ENSEIGNANT·E

- Présente à l'AAC les activités du jour
- Précise ses attentes
- Établit un mode de fonctionnement qui lui convient
- Offre de la rétroaction constructive à l'AAC



L'AAC

- Respecte l'horaire établi
- Manifeste son niveau d'aisance avec les rôles et fonctions qui lui sont attribués
- Exprime ses besoins
- Interagit positivement avec les élèves
- Exploite sa connaissance du milieu



L'AAC ET L'ENSEIGNANT·E

- Définissent leurs attentes mutuelles
- Adoptent un mode de communication clair et fluide
- Établissent un horaire de présence en classe selon les différentes activités
- Planifient des temps de rencontre
- Vérifient l'adéquation entre le travail effectué et les attentes

POUR QUE L'EXPÉRIENCE SOIT OPTIMALE, LE DISPOSITIF DOIT ÊTRE BIEN STRUCTURÉ

RETOMBÉES POSITIVES



POUR LES ÉLÈVES

- Réponse aux besoins plus adéquate
- Encadrement plus soutenu
- Climat de classe plus sain
- Sentiment de bien-être accru
- Engagement face à la tâche plus soutenu
- Davantage d'apprentissages réalisés



POUR L'ENSEIGNANT·E

- Optimisation de l'enseignement
- Sentiment de bien-être accru
- Meilleure gestion de classe
- Diminution de la charge de travail
- Pérennisation en emploi



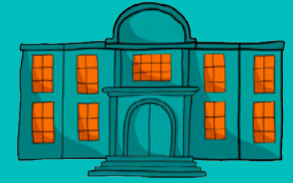
POUR L'AAC

- Épanouissement et valorisation professionnelle améliorés
- Meilleures conditions de travail
- Meilleure intégration en contexte de travail
- Relations interpersonnelles plus satisfaisantes avec les collègues
- Développement de compétences professionnelles



POUR LA DIRECTION

- Appréciation du soutien offert aux enseignant·es
- Diminution de la gestion de conflits
- Instauration d'une dynamique collaborative
- Rétention et stabilité du personnel



POUR L'ÉCOLE

- Meilleure répartition des services
- Augmentation de la collaboration
- Meilleure synergie

PISTES D'AMÉLIORATIONS

**CLARIFICATION
DES RÔLES ET
ATTENTES**

**RESPECT DE
L'HORAIRE
ÉTABLI**

**CONDITIONS
DE TRAVAIL
DES AAC**

**AJOUT DE
TEMPS DE
CONCERTATION**

**FLEXIBILITÉ
DES BLOCS
DE PRÉSENCE**

**SÉLECTION ET
STABILITÉ DES
PAIRAGES**

BIBLIOGRAPHIE

Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C. et Gasteiger-Klicpera, B. (2019). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451-465.

Repéré à : <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>

Burton, D. et Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149.

Repéré à : <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.573492>

Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007.

Repéré à : <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>

Centrale des syndicats du Québec (2021). *Contribution de la Centrale des syndicats du Québec au projet pilote d'aide à la classe*. Québec.

Chopra, R. V. et Giangreco, M. F. (2019). Effective use of teacher assistants in inclusive classrooms. Dans M. Schuelka, C. Johnstone, G. Thomas et A. Artilles (dir.), *The SAGE handbook on inclusion and diversity in education* (p. 193-207). Sage.

Clarke, E. (2021). Paint pot washers or pedagogues? Is gender an issue for teaching assistants? *Educational Review*, 73(3), 263-278.

Repéré à : <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1559800>

Clarke, E. et Visser, J. (2019). Is a good Teaching Assistant one who 'knows their place'? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 308322.

Repéré à : <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625207>

Clotfelter, C. T., Hemelt, S. W. et Ladd, H. F. (2016). *Teaching Assistants and Nonteaching Staff: Do They Improve Student Outcomes?* National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER).

Cockroft, C. et Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role Model to Establish Learning Support Assistants' Views About Facilitators and Barriers to Effective Practice. *Support for Learning*, 30(2), 88-104.

Repéré à : <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12081>

Giangreco, M. F. (2021) Maslow's Hammer: teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278-293.

Repéré à: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>

Giangreco, M. F. et Suter, J. C. (2015). Precarious or purposeful? Proactively building inclusive special education service delivery on solid ground. *Inclusion*, 3(3), 112-131.

Repéré à: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-3.3.112>

Greenway, C. W. et Rees Edwards, A. (2021). Teaching assistants' facilitators and barriers to effective practice working with children with ADHD: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 48(3), 347-368.

Repéré à: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12377>

Jury, M. Bergara, J. et Cochetel, G. (2021). Étude de la reconnaissance professionnelle des AESH. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6) 157-172.

Repéré à: <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0157>

Kalogeropoulos, P., Russo, J., Russo, T. et Sullivan, P. (2020). Effectively utilising teaching assistants to support mathematics learning: Some insights from the getting ready in numeracy (GRIN) program. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(3), em0595.

Repéré à: <https://doi.org/10.29333/iejme/8314>

Maguet, U. et Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante: quelles compétences éthiques? *Pensée plurielle*, 49, 49-59.

Repéré à: <https://doi.org/10.3917/pp.049.0049>

Ministère de l'Éducation (2022). *Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire: des milliers de talents pour accompagner les élèves 2022-2026*. ISBN 978-2-550-92075-5 (PDF). Stratégie visant à valoriser le personnel scolaire: des milliers de talents pour accompagner nos élèves · 2022-2026.

Repéré à: <https://www.quebec.ca>

Mulholland, M. et O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 10701083.

Repéré à: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145266>

Rousseau, N. et Desmarais, M.-É. (2021). Quels rôles joue l'aide-enseignant en contexte inclusif? Constats et enjeux. *Enfance en difficulté*, 8, 71-93.

Repéré à: <https://doi.org/10.7202/1075507ar>

Savard, D., Granger, N. et Beaudoin, M. (2023). *Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Ministère de l'Éducation du Québec.

Savard, D., Granger, N. et Noulin, J.F. (2023). *Résultats des entretiens menés avec les aides à la classe*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Ministère de l'Éducation du Québec. Résultats des entretiens menés avec les aides à la classe.

Repéré à : <https://www.quebec.ca>

Savard, D. et Granger, N. (2023). Résultats des entretiens menés avec les aides à la classe. Ministère de l'Éducation. *Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Ministère de l'Éducation du Québec. Projet de recherche - Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements d'enseignement primaire du Québec.

Repéré à : <https://www.quebec.ca>

Sharma, U. et Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134.

Repéré à : <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/7>

Toullec-Théry M. et Nédélec-Trohel I. (2010). École et inclusion: prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation? *Recherche et formation*, 64, 123-138.

Repéré à : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.222>

Tremblay, P. et Granger, N. (2018). Les enseignants spécialisés au Canada: une analyse comparée des appellations, titres et fonctions. *Formation et profession*, 26(2), 80-98.

Repéré à : <https://doi.org/10.18162/fp.2018.479>

Effets de l'intégration de la fonction d'aide à la classe dans les établissements primaires du Québec

Version abrégée
Janvier 2024



**CENTRE DE RECHERCHE
ET D'INTERVENTION SUR
LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

Denis Savard
Université Laval

Nancy Granger
Université de Sherbrooke

Manon Beaudoin
Université de Sherbrooke