

## Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire

## Teaching Aides (TA): A useful and controversial service model in special education

## Los auxiliares docentes (AD): un servicio útil y controvertido de la adaptación escolar

René Langevin, Carole Sénéchal et Serge Larivée

Volume 39, numéro 1, printemps 2011

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1004330ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1004330ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Langevin, R., Sénéchal, C. & Larivée, S. (2011). Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 67-79. <https://doi.org/10.7202/1004330ar>

Résumé de l'article

Depuis leur création en 1994, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré un modèle de service basé sur un recours aux aides-enseignants (AE). Cette façon de faire n'est pas sans conséquence, puisque le recours systématique aux AE demeure un choix de service controversé lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Cet article souligne les principales raisons de la polémique entourant l'affectation d'AE auprès des élèves identifiés comme EHDA, notamment dans les écoles francophones de l'Alberta. En conclusion, les auteurs montrent que les problèmes rencontrés par les AE ne résident pas tant dans la nature de leur travail que dans la façon dont les directeurs d'établissement et les enseignants traitent avec eux. Enfin, les auteurs proposent des moyens favorables à un meilleur encadrement de ce personnel auxiliaire qui demeure, somme toute, essentiel dans les milieux ouverts à l'inclusion scolaire.

---

# Les aides-enseignants (AE): un service utile et controversé en adaptation scolaire

**René LANGEVIN**

Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**Carole SÉNÉCHAL**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

**Serge LARIVÉE**

Université de Montréal, Québec, Canada

---

## RÉSUMÉ

Depuis leur création en 1994, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré un modèle de service basé sur un recours aux aides-enseignants (AE). Cette façon de faire n'est pas sans conséquence, puisque le recours systématique aux AE demeure un choix de service controversé lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cet article souligne les principales raisons de la polémique entourant l'affectation d'AE auprès des élèves identifiés comme EHDAA, notamment dans les écoles francophones de l'Alberta. En conclusion, les auteurs montrent que les problèmes rencontrés par les AE ne résident pas tant dans la nature de leur travail que dans la façon dont les directeurs d'établissement et les enseignants traitent avec eux. Enfin, les auteurs proposent des moyens favorables à un meilleur encadrement de ce personnel auxiliaire qui demeure, somme toute, essentiel dans les milieux ouverts à l'inclusion scolaire.

## ABSTRACT

### **Teaching Aides (TA): A useful and controversial service model in special education**

René LANGEVIN  
University of Alberta, Alberta, Canada  
Carole SÉNÉCHAL  
University of Ottawa, Ontario, Canada  
Serge LARIVÉE  
University of Montréal, Québec, Canada

Since their creation in 1994, Alberta's Francophone school boards have developed a service model for students with handicaps, social maladjustments or learning difficulties (SHSMLD) that relies heavily on the services of teaching aides (TA). This approach is not without its consequences, as the systematic use of TA's remains a controversial choice of services to offer to SHSMLD. This article attempts to present the main reasons for the controversy surrounding the use of TA's with SHSMLD, specifically in Alberta's Francophone schools. In concluding, the authors stress that the problems encountered by TA's result less from the nature of their work with students than from their dealings with administrators and teachers. The authors offer suggestions for the enhanced use of these auxiliary personnel who are, after all, essential to the functioning of open and inclusive classrooms.

## RESUMEN

### **Los auxiliares docentes (AD): un servicio útil y controvertido de la adaptación escolar**

René LANGEVIN  
Universidad de Alberta, Alberta, Canadá  
Carole SÉNÉCHAL  
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá  
Serge LARIVÉE  
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Desde su creación en 1994, los consejos escolares francófonos de Alberta han elaborado un modelo de servicios basado en el recurso a los auxiliares docentes (AD). Esta manera de proceder ha tenido repercusiones, ya que el hecho de recurrir sistemáticamente a los AD es una elección de servicios controvertida cuando se trata de acompañar a los alumnos EHDAA. Este artículo subraya las principales razones de la polémica en torno a la afectación de los AD entre alumnos EHDAA, particularmente en las escuelas francófonas de Alberta. En conclusión, los autores muestran que los

problemas confrontados por los AD no residen tanto en la naturaleza de su trabajo sino en la manera en que los directores de establecimiento y los maestros transigen con ellos. Finalmente, los autores proponen algunos medios favorables al mejor encuadramiento de ese tipo de personal auxiliar que es, después de todo, esencial en los medios abiertos a la inclusión escolar.

## Introduction

En Alberta tout comme ailleurs au Canada, plusieurs mesures d'aide et d'accommodement sont offertes aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Les notions de mesures et d'accommodement renvoient à un ensemble de stratégies favorables à la réussite de ces élèves, par exemple l'équipement spécialisé (amplificateur de voix ou système FM), le plan d'intervention adapté (PIA) et l'accès à des services de soutien direct d'intervenants spécialisés (pédopsychiatre, psychologue, orthophoniste, etc.) ou de personnel auxiliaire (agents de liaison, aides-enseignants, etc.). Dans cette perspective, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré depuis leur création un modèle de service destiné aux élèves identifiés comme EHDAA, qui insiste sur le recours aux aides-enseignants (AE), ce qui n'est pas sans soulever la controverse lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves identifiés comme EHDAA (Causton-Theoharis, Giangreco, Doyle et Vadasy, 2007; Giangreco, 2010; Kerry, 2005; Listen, Nevin et Malian, 2009; Parsons et Reid, 1999). Y a-t-il des raisons particulières qui expliquent cette polémique? Quelle est la situation des AE qui travaillent dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta? Y aurait-il lieu de remédier à certaines pratiques utilisées par les AE francophones de l'Alberta? Le présent article a précisément pour but de répondre à ces questions par une recension des écrits sur le sujet. Toutefois, avant d'entreprendre cette démarche, il convient de décrire le rôle et les responsabilités des AE travaillant dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta.

Dans cette perspective, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré depuis leur création un modèle de service destiné aux élèves identifiés comme EHDAA, qui insiste sur le recours aux aides-enseignants (AE), ce qui n'est pas sans soulever la controverse lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves identifiés comme EHDAA.

## Le rôle et les responsabilités des AE dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta

Pour être embauché à titre d'AE dans un conseil scolaire francophone de l'Alberta, le candidat doit satisfaire au minimum aux exigences suivantes: 1) avoir un diplôme de 12<sup>e</sup> année ou de 5<sup>e</sup> secondaire; 2) posséder de l'expérience auprès d'enfants ou d'adolescents; 3) avoir suivi un cours de premiers soins; 4) ne pas avoir de dossier criminel. La majorité des AE engagés par les conseils francophones de l'Alberta possèdent les compétences minimales exigées par leur convention collective, et certains d'entre eux sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales, voire

universitaires. La nature de ces diplômes d'études collégiales varie considérablement, pouvant aller de la technique en éducation spécialisée à la technique en arts plastiques.

Or, le système éducatif albertain comporte un diplôme collégial d'AE en adaptation scolaire (*Special Needs Educational Assistant*) d'une durée de 18 mois, mais qui est disponible uniquement en anglais. Afin de combler cette lacune, les conseils scolaires francophones de la province ont créé il y a dix ans le Réseau entre aides (REA). Celui-ci, avec la collaboration du Consortium provincial francophone et du Réseau d'adaptation scolaire, offre annuellement aux AE de tous les conseils scolaires francophones albertains deux journées de perfectionnement professionnel, soit une vingtaine d'ateliers sur des thèmes tels que les troubles langagiers, la construction identitaire, les difficultés d'apprentissage et l'accompagnement d'élèves ayant des troubles du comportement. Une initiative certes louable en soi, mais nettement insuffisante vu l'absence de formation spécifique en adaptation scolaire chez la plupart des participants (LeBlanc et Vienneau, 2010).

Les responsabilités des AE couvrent trois domaines principaux: les soins personnels, le soutien en gestion du comportement et le soutien au programme d'enseignement (French, 2003). Sans prétendre être exhaustive, la liste de responsabilités présentées au tableau 1 détaille les principales tâches que l'AE assume en classe ordinaire.

Tableau 1. **Exemples de responsabilités inhérentes aux AE**

Responsabilités		
Les soins personnels	Le soutien en gestion du comportement	Le soutien au programme d'enseignement
Aider les élèves à se nourrir. Aider les élèves à aller aux toilettes. Aider les élèves à s'habiller et à se déshabiller. Aider les élèves à prendre leurs médicaments. Aider les élèves dans leurs déplacements.	Contribuer au développement de l'autonomie des élèves. Encourager les élèves à interagir de façon positive. Contribuer à motiver les élèves et les encourager à participer. Contribuer à la mise en place de plans d'intervention (PI) conçus par l'enseignant titulaire.	Aider les élèves à suivre les programmes et les stratégies d'enseignement qui leur sont proposés. Aider le ou les enseignants dans la préparation de matériel pédagogique. Communiquer ses observations à l'enseignant.

Source: Alberta Teachers' Association, *What Duties Can Be Assigned to Teachers' Assistant?*, 2010.

Pour des questions d'ordre légal et afin de faciliter la collaboration entre les AE et les enseignants, l'Association des enseignants de l'Alberta (Alberta Teachers' Association) a identifié des tâches qui ne devraient pas être réalisées par des AE (voir le tableau 2).

Tableau 2. **Exemples de responsabilités ne relevant pas des fonctions des AE**

Responsabilités
Planifier et présenter des activités d'apprentissage, élaborer des plans de leçons bien précis, choisir des matériaux pédagogiques.
Remplacer l'enseignant dans une fonction officielle, telle que l'évaluation du rendement scolaire.
Assumer l'entière responsabilité d'activités de supervision.
Enseigner aux élèves.

Source : Alberta Teachers' Association, *What Duties Can Be Assigned to Teachers' Assistant?*, 2010.

## L'état de la situation des AE dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta

Les Franco-Albertains ne gèrent leurs écoles que depuis 1993 (Lacombe, 1996) et les premiers conseils scolaires francophones ont vu le jour l'année suivante. Aujourd'hui, on en compte cinq : 1) le Conseil scolaire du Centre-Nord (CSCN), 2) le Conseil scolaire du Nord-Ouest (CSNO), 3) le Conseil scolaire du Centre-Est (CSCE), 4) le Conseil scolaire catholique du Sud (CSCS), 5) le Conseil scolaire public du Sud (CSPS). Bien que le nombre d'élèves inscrits dans les écoles francophones ne cesse d'augmenter en Alberta (par exemple, le CSCN comptait 971 élèves en 1994-1995 et il en compte 2 396 en 2009-2010), la survie de tous ces conseils scolaires demeure fragile (Dalley et Roy, 2008). En effet, si le bilinguisme était remis en question dans les provinces canadiennes majoritairement anglophones, les écoles francophones de l'Alberta ne feraient peut-être pas long feu. Quoi qu'il en soit, c'est déjà un défi pour ces derniers d'offrir aux élèves identifiés comme EHDAA des services d'une qualité comparable à celle des programmes des grands conseils scolaires anglophones de la province (Levasseur-Ouimet, 1994). Ce défi ne relève pas tant des montants qui sont alloués par le ministère de l'Éducation de l'Alberta aux élèves identifiés comme EHDAA que de l'accès à des services donnés en français par le personnel de soutien concerné (pédopsychiatre, psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, etc.). Pour cette raison, certains parents hésitent, voire refusent d'envoyer leurs enfants dans des écoles francophones par crainte de ne pas recevoir l'aide nécessaire pour ces derniers (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2004). Afin de contrer ce phénomène, les conseils scolaires francophones ont fait le choix de favoriser l'embauche des AE, un personnel courant dans l'attribution des services aux élèves identifiés comme EHDAA. Un parent francophone peut donc se prévaloir des services d'un AE lorsque son enfant éprouve des difficultés d'adaptation scolaire. Les données présentées dans le tableau 3 font état du ratio AE/EHDAA dans les cinq conseils scolaires francophones et dans les deux grands conseils scolaires anglophones de la région d'Edmonton. On constate que les conseils scolaires francophones ont un ratio moyen AE/EDHAA

de 0,18, comparativement au ratio moyen de 0,10 pour les conseils scolaires anglophones Edmonton Public School Board (EPSB) et Edmonton Catholic School Board (ECSB). Ces données viennent donc appuyer l'idée selon laquelle les conseils scolaires francophones privilégient les services des AE pour l'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires.

**Tableau 3. Comparaison entre le nombre d'EHDAA de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année (M-12) ou à la 5<sup>e</sup> secondaire, le nombre d'AE et le ratio AE/EHDAA de cinq conseils scolaires francophones de l'Alberta et de deux conseils scolaires anglophones de la région d'Edmonton**

Conseil scolaire	Année scolaire	Nombre d'élèves M-12	Nombre d'EHDAA codés (légers, moyens et sévères) M-12	Nombre d'AE	Ratio AE/EHDAA codés (légers, moyens et sévères) M-12
CSCN	2009-2010	2 396	219	41	0,18
CSNO	2009-2010	329	44	6	0,13
CSCE	2009-2010	664	83	16	0,19
CSCS	2009-2010	828	82	15	0,18
CSPS	2009-2010	1 093	74	21	0,20
EPSB	2009-2010	79 897	8 279	855	0,10
ECSB	2009-2010	33 441	3 995	430	0,10

Source : Les données ci-dessus ont été fournies par le service des ressources humaines des conseils scolaires consultés en mai 2010.

## La controverse entourant les AE

La pertinence d'affecter systématiquement des AE aux élèves identifiés EHDAA a donné lieu à des critiques à la suite de travaux publiés par des chercheurs américains à la fin des années 1990 (Giangreco et Doyle, 2007). La plupart des auteurs intéressés par cette question attribuent au moins trois raisons à cette controverse entourant le recours massif aux AE dans le secteur de l'adaptation scolaire :

- Les AE représentent le personnel auxiliaire le moins qualifié auprès d'élèves dont les difficultés d'adaptation sont les plus complexes (Carter, O'Rourke, Sisco et Pelsue, 2009; Chopra, Sandoval-Lucero, Aragon, Bernal, Berg De Balderas et Carroll, 2004; Jones et Bender, 1993; Katsiyannis, Hodge et Lanford, 2000).
- Dans certains milieux scolaires, les méthodes d'intervention des AE tendent à faire plus de tort que de bien aux élèves concernés (Angelides, Constantinou et Leigh, 2009; Hardy, 2004; Riggs et Mueller, 2001; Rueda et Deneve, 1999).
- Par sa nature même, le travail des AE peut contribuer à la stigmatisation des élèves identifiés comme EHDAA (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron et Fialka, 2005; Minondo, Meyer et Xin, 2001; Stahl et Lorenz, 1995).

Dans certains milieux scolaires, les méthodes d'intervention des AE tendent à faire plus de tort que de bien aux élèves concernés.

## Quant à la qualification des AE

Le fait est que, malgré des compétences habituellement limitées chez la plupart des AE en matière d'adaptation scolaire, ceux-ci sont embauchés par des directeurs d'établissement qui persistent à les affecter auprès d'élèves atteints de troubles multiples et complexes (autisme, dyslexie, hyperactivité, crise de colère, etc.) (Mueller et Murphy, 2001).

Les chercheurs qui invoquent le manque de compétences de la plupart des AE dans les cas où ceux-ci doivent intervenir directement auprès des élèves identifiés comme EHDAA font l'analogie suivante : *Avoir recours en force aux AE dans les cas où les élèves sont aux prises avec des difficultés d'adaptation, c'est comme apposer un pansement adhésif sur une hémorragie* (Giangreco et Doyle, 2007, p. 430). Le fait est que, malgré des compétences habituellement limitées chez la plupart des AE en matière d'adaptation scolaire, ceux-ci sont embauchés par des directeurs d'établissement qui persistent à les affecter auprès d'élèves atteints de troubles multiples et complexes (autisme, dyslexie, hyperactivité, crise de colère, etc.) (Mueller et Murphy, 2001). De telles pratiques sont encore plus marquées chez les directeurs d'établissements francophones en milieu minoritaire, une conséquence directe du nombre restreint de spécialistes francophones en adaptation scolaire. Bien qu'il soit compréhensible dans un contexte minoritaire, cet état de fait peut engendrer des situations aberrantes. On a vu, par exemple, une AE affectée à un élève qui faisait d'intenses crises de colère, alors qu'elle n'avait aucune formation en prévention de la violence. De surcroît, tout comportement agressif la terrifiait en raison d'une attaque physique commise sur sa personne. Un autre cas nous a été rapporté relativement à un jeune AE qui ne possédait aucune formation en troubles envahissants du développement (TED) et à qui on avait demandé d'élaborer un plan d'intervention (PI) à l'intention d'un élève autistique dont il avait la charge. Lorsque les parents prirent connaissance des buts et des objectifs du PI de leur garçon, la mère fut stupéfaite de constater que le seul objectif à court terme mentionné dans ce PI était formulé ainsi : *D'ici la fin du mois de septembre de l'année en cours, David sera capable de regarder tous ses interlocuteurs dans les yeux lorsque ceux-ci engageront une conversation avec lui, et ce, dans 100% des cas*. Ce genre de situation n'est hélas pas exceptionnel dans les milieux francophones minoritaires. Afin d'éviter un pareil dérapage, il est fortement recommandé que les autorités scolaires tiennent compte des compétences des AE avant de leur demander d'intervenir auprès des élèves identifiés comme EHDAA (French, 2001). Par exemple, un AE qui n'a pas de formation en déficience intellectuelle ne devrait pas, sans supervision de la part d'un membre de l'équipe-école (enseignant, psychologue, etc.), travailler avec un élève atteint du syndrome de Down.

## Quant à l'application de méthodes douteuses

Les sciences de l'éducation sont en constante évolution et certaines méthodes d'intervention autrefois tenues pour efficaces sont aujourd'hui décriées (Bisonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010) bien qu'elles soient toujours en vigueur dans l'un ou l'autre milieu scolaire (Famose et Bertsch, 2009). Selon plusieurs études, certaines méthodes ou approches imposées aux AE feraient plus de tort que de bien lorsqu'elles sont appliquées sans discernement aux élèves identifiés comme EHDAA. À titre d'exemple, l'approche dite de proximité, qui consiste à suivre l'élève pas à pas,



En limitant les interactions entre les élèves identifiés comme EHDAA et les autres élèves des classes ordinaires, les AE freinent l'élan naturel des enfants à développer des liens d'amitié avec ceux qui en ont souvent le plus besoin.

serait contre-productive et parfois même dommageable. Les travaux de Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland (1997) ont fait ainsi ressortir les effets néfastes de cette technique sur les élèves identifiés comme EHDAA. Parmi ces effets, notons l'incitation au développement d'une relation de dépendance envers l'AE qui prodigue des soins à l'élève identifié comme EHDAA, l'interférence dans le développement de relations avec les pairs et la diminution du niveau d'engagement à l'égard de l'enseignant titulaire (Giangreco, Broer et Edelman, 2001). Confrontés au problème de la dépendance, des AE insistent sur la nécessité de prévenir d'éventuels comportements perturbateurs. D'autres AE affirment qu'ils ne font qu'appliquer une directive de leur directeur en vue de garantir un climat de sécurité. Bien que fondés, ces arguments ne sauraient l'emporter sur les conséquences d'une dépendance excessive, notamment chez les élèves carencés sur le plan affectif ou chez ceux dont l'estime de soi est sérieusement ébranlée (McVay, 1998). Aux yeux d'autres auteurs, le manque de distance physique entre AE et EHDAA nuit au développement des liens d'amitié ou de camaraderie qui se tissent naturellement entre les pairs, soit dans la salle de classe, soit durant les périodes libres (Causton-Theoharis et Malmgren, 2005a). Par exemple, une élève de cinquième année n'osait pas parler à Juliette, qui présente une déficience intellectuelle, parce que, selon son témoignage, l'AE l'interrogeait sur ses intentions chaque fois qu'elle s'approchait de sa camarade. En limitant les interactions entre les élèves identifiés comme EHDAA et les autres élèves des classes ordinaires, les AE freinent l'élan naturel des enfants à développer des liens d'amitié avec ceux qui en ont souvent le plus besoin (Causton-Theoharis et Malmgren, 2005b).

Par ailleurs, le niveau d'engagement des enseignants à l'égard des élèves identifiés comme EHDAA peut être compromis quand ils ne parviennent pas à travailler de concert avec leurs collègues AE dont ils ne comprennent pas le rôle ni les responsabilités, notamment quand ils commencent leur carrière d'enseignant (Giangreco, 2003). En fait, certains d'entre eux auraient tendance à donner carte blanche à l'AE, réduisant par le fait même leurs propres responsabilités et leur engagement envers ces élèves (Giangreco, Halvorsen, Doyle et Broer, 2004). En plus de ces effets délétères, cette réaction va à l'encontre des recommandations du ministère de l'Éducation de l'Alberta en matière d'inclusion scolaire. Les directives du Ministère sont pourtant claires à ce sujet : l'engagement des enseignants à l'endroit des élèves identifiés comme EHDAA est fondamental, car il joue un rôle clé dans la réussite scolaire de ces derniers (MÉA, 2007). D'autres enseignants seraient intimidés par les AE et n'oseraient pas assumer leur propre rôle de leader (Watkinson, 2008). Bref, l'omniprésence des AE en classe ordinaire pourrait entraver sérieusement le niveau d'engagement d'enseignants débutants à l'endroit de leurs EDHAA (Werts, Zigmond et Leeper, 2001).

## Quant à la stigmatisation des élèves identifiés comme EHDAA

Comment un suivi individualisé offert par des personnes bien intentionnées pourrait-il contribuer à la stigmatisation des élèves identifiés comme EDHAA? Afin de répondre à cette question, les chercheurs se réfèrent à un principe fondamental formulé comme suit : *l'inclusion de l'EDHAA en classe ordinaire devrait se faire dans un environnement le plus « normal » possible afin d'éviter toute forme de stigmatisation à son égard* (Howes, Davies et Fox, 2009). Ce principe n'a cependant pas de garantie objective, puisque ce qui est normal pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Selon certains, il demeure possible de créer un environnement moins propice à la stigmatisation des élèves identifiés comme EDHAA (Sydney, 2010), on voit mal comment l'omniprésence journalière d'un AE en salle de classe puisse en permettre l'établissement (Cortese, 2005). À titre d'exemple, le père d'un élève atteint du syndrome de Gilles de La Tourette (SGT) nous disait s'inquiéter du fait que son fils Jean recevait de l'aide de deux AE. En effet, devant l'hésitation de l'enseignante à intégrer Jean dans sa salle de classe, la directrice avait cru bon d'avoir recours à deux AE. Ce faisant, Jean ne pouvait pas se déplacer sans être accompagné par l'un de ces deux AE. Une élève de cette classe nous déclarait ne pas comprendre pourquoi on interdisait à Jean d'aller seul aux toilettes. Pourtant, dans l'esprit de cette jeune fille, Jean n'avait rien qui justifiait une telle interdiction. Cette élève arriva à la conclusion suivante : *Jean est vraiment différent des autres élèves de ma classe parce qu'il n'est même pas capable d'aller aux toilettes tout seul.*

## Conclusion

En dépit de la possibilité d'effets pervers, les fonctions des AE francophones en milieu minoritaire profitent grandement aux élèves identifiés comme EHDAA, aux enseignants et aux parents. En réalité, un bon nombre de tâches effectuées par les AE sont indispensables à l'inclusion totale des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Il serait, par exemple, impensable d'imaginer qu'un élève lourdement handicapé sur le plan physique puisse se passer du soutien d'un AE, ne serait-ce que pour lui permettre de répondre à ses besoins essentiels. Après avoir mis en lumière les raisons de la controverse soulevée par l'affectation massive des AE auprès d'élèves identifiés comme EHDAA, nous sommes d'avis que le problème ne réside pas tant dans la pertinence du travail de ces intervenants que dans la façon dont les directeurs d'établissement et les enseignants gèrent ce personnel auxiliaire. C'est le fait de priver les AE de directives claires qui peut donner lieu à des interventions inadéquates, sinon nuisibles. La solution à ce problème résiderait par conséquent dans la façon de diriger ce personnel auxiliaire. Pour un meilleur encadrement des AE, les chercheurs font les recommandations suivantes : a) clarifier dès leur embauche le rôle et les responsabilités des AE (Carnahan, Williamson, Clarke et Sorensen, 2009; Hauze et Babkie, 2006); b) assurer une supervision appropriée des AE (Hauerwas et Goessling,

2008; Wallace, Shin, Bartholomay et Stahl, 2001); c) faire en sorte que les AE aient accès à une formation continue en adaptation scolaire (Pickett et Gerlach, 2003; Tillery, Werts, Roark et Harris, 2003). Nous sommes convaincus que les autorités scolaires et les enseignants devraient tenir compte de telles recommandations, d'autant plus qu'ils œuvrent en milieu minoritaire francophone. Faire fi de l'avis de ces spécialistes pourrait ouvrir la porte à des situations problématiques susceptibles de nuire à la réussite des élèves identifiés comme EHDAA et de discréditer le travail des AE dont le métier demeure, somme toute, essentiel dans les milieux ouverts à l'inclusion scolaire.

Dans les études à venir, il serait important de se pencher sur les facteurs qui favorisent la collaboration entre les parents et les AE. Bien que ce domaine de recherche soit essentiel en contexte d'inclusion scolaire, il demeure encore peu étudié selon Chopra (2009). Enfin, il serait intéressant d'examiner le point de vue des élèves identifiés comme EHDAA qui fréquentent l'école secondaire lorsque ceux-ci se voient assigner un AE, car les effets nocifs d'une telle attribution seraient encore plus marqués que chez les élèves identifiés comme EHDAA du primaire (Broer, Doyle et Giangreco, 2005).

---

## Références bibliographiques

- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION (2010). *What Duties Can Be Assigned to Teachers' Assistant?* [En ligne].  
[<http://www.teachers.ab.ca/Publications/Other%20Publications/Teachers%20and%20Teachers%20%20Assistants%20%20Roles%20and%20Responsibilities/Pages/what.aspx>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- ANGELIDES, P., CONSTANTINO, C. et LEIGH, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 75-89.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. et BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- BROER, S. M., DOYLE, M. B. et GIANGRECO, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experience with paraprofessional support. *Exceptional Children*, 71, 415-430.
- CARNAHAM, C. R., WILLIAMSON, P., CLARKE, L. et SORENSEN, R. (2009). A systematic approach for supporting paraeducators in educational settings: A guide for teachers. *Teaching Exceptional Children*, 41, 34-43.

- CARTER, E., O'ROURKE, L., SISCO, L. G. et PELSUE, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30*, 344-359.
- CAUSTON-THEOHARIS, J. N. et MALMGREN, K. (2005a). Building bridges: Strategies to help paraprofessionals promote peer interactions. *Teaching Exceptional Children, 37*, 18-24.
- CAUSTON-THEOHARIS, J. N. et MALMGREN, K. (2005b). Increasing interactions between students with severe disabilities and their peers via paraprofessional training. *Exceptional Children, 71*, 431-444.
- CAUSTON-THEOHARIS, J. N., GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B. et VADASY, P. F. (2007). Paraprofessionals: The "sous chefs" of literacy instruction. *Teaching Exceptional Children, 40*, 56-62.
- CHOPRA, R.V. (2009). What do parents need to know about paraeducators? *Exceptional Parent, 39*, 22-23.
- CHOPRA, R. V., SANDOVAL-LUCERO, E., ARAGON, L., BERNAL, Ch., BERG DE BALDERAS, H. et CARROLL, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education, 25*, 219-231.
- CORTESE, A. (2005). Take a good look at paraprofessionals. *American School Board Journal, 192*, 13-14.
- DALLEY, P. et ROY, S. (2008). *Francophonie, minorité et pédagogie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- FAMOSE, J.-P. et BERTSCH, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- FRENCH, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education, 35*, 41-53.
- FRENCH, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- GIANGRECO, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership, 61*, 50-53.
- GIANGRECO, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual & Developmental Disabilities, 48*, 1-13.
- GIANGRECO, M. F., BROER, S. M. et EDELMAN, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: Differences based on paraprofessional service delivery models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 75-86.
- GIANGRECO, M. F. et DOYLE, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 429-439). London: Sage.

- GIANGRECO, M. F., EDELMAN, S. W., LUISELLI, T. E. et MacFARLAND, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7-18.
- GIANGRECO, M. F., HALVORSEN, A., DOYLE, M. B. et BROER, S. M. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership*, 17, 82-90.
- GIANGRECO, M. F., YUAN, S., MCKENZIE, B., CAMERON, P. et FIALKA, J. (2005). "Be careful what you wish for...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37, 28-34.
- HARDY, L. (2004). The well-trained aide. *American School Board Journal*, 191, 33-35.
- HAUERWAS, L. B. et GOESSLING, D. P. (2008). Who are the interventionists? Guidelines for paraeducators in RTI. *TEACHING Exceptional Children*, 4(3), Article 4.
- HAUGE, J. M. et BABKIE, A. M. (2006). Develop collaborative special educator-paraprofessional teams: One para's view. *Intervention in School and Clinic*, 42, 51-53.
- HOWES, A., DAVIES, S. M. B. et FOX, S. (2009). *Improving the Context for Inclusion*. New York: Routledge.
- JONES, K. H. et BENDER, W. N. (1993). Utilization of paraprofessionals in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 14, 7-14.
- KATSIYANNIS, A., HODGE, J. et LANFORD, A. (2000). Paraeducators: legal and practice considerations. *Remedial and Special Education*, 21, 297-304.
- KERRY, T. (2005). Towards a typology for conceptualizing the roles of teaching assistants. *Educational Review*, 57, 373-384.
- LACOMBE, D. (1996). *La communauté franco-albertaine*. Edmonton: La Fondation de l'A.C.F.A. Alberta.
- LEBLANC, M. et VIENNEAU, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 162-188). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEVASSEUR-OUIMET, F. (1994). *Les besoins éducatifs particuliers des élèves francophones en milieu minoritaire et comment y répondre*. Edmonton: Faculté Saint-Jean, University of Alberta.
- LISTON, A. G., NEVIN, A. et MALIAN, I. (2009). What do paraeducators in inclusive classrooms say about their work? Analysis of national survey data and follow-up interviews in California. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5, Article 1.

- McVAY, p. (1998). Paraprofessionals in the classroom: What role do they play? *Disability Solutions*, 3, 1-4.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (MÉA) (2004). *L'équipe d'apprentissage*. Edmonton : Direction de l'éducation française, ministère de l'Éducation de l'Alberta.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (MÉA) (2007). *Relever le potentiel. Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Edmonton : Direction de l'éducation française, ministère de l'Éducation de l'Alberta.
- MINONDO, S., MEYER, L. H. et XIN, J. F. (2001). The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 114-119.
- MUELLER, P. H. et MURPHY, F. V. (2001). Determining when a student requires paraeducator support. *Teaching Exceptional Children*, 33, 22-27.
- PARSONS, M. et REID, D. (1999). Training basic teaching skills to paraeducators of students with severe disabilities: A one-day program. *Teaching Exceptional Children*, 31, 48-55.
- PICKETT, A. L. et GERLACH, K. (2003). *Supervising Paraeducators in School Settings: A Team Approach* (2<sup>e</sup> éd.). Austin, TX : Pro-Ed.
- RIGGS, C. G. et MUELLER, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35, 54-62.
- RUEDA, R. et DENEVE, C. (1999). How paraeducators build cultural bridges in diverse classrooms. *Reaching Today's Youth: The Community Caring Journal*, 3, 53-55.
- STAHL, B. J. et LORENZ, G. (1995). *Views on paraprofessionals*. St. Paul, MN : Minnesota Department of Education.
- SYDNEY, A. (2010). *A Handbook for Inclusion. Managers Steering Your School towards Inclusion*. New York : Routledge.
- TILLERY, C. Y., WERTS, M. G., ROARK, R. et HARRIS, S. (2003). Perceptions of paraeducators on job retention. *Teacher Education and Special Education*, 26, 118-127.
- WALLACE, T., SHIN, J., BARTHOLOMAY, T. et STAHL, B. J. (2001). Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. *Exceptional Children*, 67, 520-533.
- WATKINSON, A. (2008). *Leading and Managing Teaching Assistants*. New York : Routledge.
- WERTS, M. G., ZIGMOND, N. et LEEPER, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 424-440.