

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR

CYNTHIA DUGUAY

PORTRAIT DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT DES CLASSES
KANGOUROU AU QUÉBEC ET DE LA PERCEPTION DES ACTEURS
IMPLIQUÉS.

29 MARS 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

En 2005, les classes Kangourou (CK) ont fait leur apparition dans les commissions scolaires du Québec afin de répondre aux besoins des élèves présentant des troubles du comportement (TC) ou des troubles relevant de la psychopathologie (TRP). Ce type de service est né en Montérégie à l'intérieur d'un projet pilote, mais il a rapidement pris de l'expansion, si bien qu'on retrouve maintenant des CK dans plusieurs régions de la province. Chaque commission scolaire a cependant adapté le service à ses besoins, à un point tel qu'il est difficile de savoir ce qui distingue et ce qui est commun aux différentes CK à travers la province.

Dans le but de mieux soutenir les services existants et ceux qui pourraient se développer dans l'avenir, cette étude vise à faire le point sur les caractéristiques québécoises des CK au primaire. Pour arriver à faire un portrait du service des CK établies au Québec au courant des dernières années, l'objectif premier est de faire une description de l'organisation du service dans différentes CK au Québec (situation de la classe dans l'école, aménagement physique de la classe, communication école-famille, projets particuliers, routine de la classe, composition de la classe). Par la suite, le deuxième objectif est de connaître la perception des différents acteurs qui sont partie prenante d'une CK au sujet des conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service, des formations reçues, des impacts favorables et défavorables du service, et de leur jugement de l'efficacité globale.

Treize des vingt-deux CK existantes en 2010, issues de cinq commissions scolaires différentes, ont accepté de participer au projet. Ces 13 CK regroupaient 94 élèves, dont 12 filles et 82 garçons. Il y avait en moyenne sept élèves par CK et la majorité des élèves avaient des TC ou des TRP.

Cette recherche se divise en deux volets. Les treize intervenantes (douze enseignantes et une technicienne en éducation spécialisée (TES) de CK qui ont accepté de participer au premier volet ont rempli un questionnaire maison qui permet de décrire des facteurs prédominants sur l'organisation du service de leur CK. Ensuite, pour le deuxième volet, ces treize mêmes intervenantes de CK ont accepté de participer à une entrevue individuelle semi-dirigée portant sur leur perception du service de la CK. Aussi, quatre directions d'école et cinq professionnelles impliquées dans les CK ont participé à une entrevue individuelle semi-dirigée.

En lien avec le premier objectif visant la description de l'organisation des services, les résultats montrent qu'en général, l'organisation physique des CK au Québec est comparable à celle d'un Nurture Group (NG). En effet, les aménagements physiques des CK comportent tous des endroits spécifiques utilisés pour les activités de la classe (coin cuisine, coin salon, air de jeu, rassemblement de groupe, coin d'apaisement). De plus, dans l'ensemble, il semble que les CK sont parties prenantes de l'environnement régulier de l'école. Pour ce qui est de la communication entre l'école et la famille, toutes les CK participantes à ce projet communiquent avec les parents tous les jours, mais les moyens varient selon la CK. Selon l'ensemble des résultats recueillis, le volet parent est

peu exploité par les équipes des CK, ce qui ne favorise pas le lien école-famille. En ce qui concerne le volet de l'intégration, il est observé que plusieurs CK n'intègrent pas systématiquement les élèves en classe ordinaire. Cette réalité sur l'intégration est une entorse au modèle de service.

Pour le deuxième objectif concernant la perception des acteurs impliqués auprès des CK, les intervenantes des CK ont perçu des changements positifs chez les élèves, surtout dans les habiletés sociales et le comportement observés par les situations de crises moins fréquentes. Aussi, selon eux, des améliorations sont observables dans les compétences scolaires et le fonctionnement dans l'école. Pour faciliter l'implantation du service, plusieurs répondants mentionnent l'importance du travail d'équipe et d'avoir une vision commune de la CK dans l'équipe-école. De plus, certains acteurs se sentent peu soutenus dans le projet de leur CK. Ils aimeraient être plus outillés sur le plan clinique, afin de guider leurs interventions selon les problématiques rencontrées. Enfin, les répondants soulèvent aussi l'importance du travail avec les parents et l'enfant à la maison, afin de faire évoluer celui-ci plus rapidement.

Cette étude comporte des limites importantes à considérer pour de futures recherches. Par exemple, les données reposent sur la perception des acteurs, le protocole ne prévoyait pas d'observations directes dans les CK. Aussi, l'échantillon est limité, non aléatoire et de convenance. Celui-ci n'est pas représentatif de l'ensemble des CK. La collecte de données a été effectuée en 2010, et la réalité des CK aujourd'hui n'est peut-être plus la même.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	viii
Introduction.....	9
Contexte théorique.....	13
Intégration des EHDAAs	14
Modèles de service.....	19
Répit-Transit.....	19
Les classes Kangourou	20
L'origine des classes Kangourou	21
Adaptation du service des classes Kangourou au Québec	33
Objectifs de recherche	36
Méthodologie	38
Procédure.....	39
Collecte de données.....	40
Participants	41
Instruments de mesure.....	42
Analyse des données	43
Résultats.....	45

Organisation du service.....	46
La situation de la classe dans l'école	46
L'aménagement physique des classes Kangourou	47
L'organisation pour le travail scolaire	48
La communication entre l'école et la famille	49
<i>Communication avec les parents.....</i>	<i>49</i>
<i>Activités à l'école avec les parents.....</i>	<i>50</i>
<i>Ateliers prévus pour les parents</i>	<i>50</i>
Projets particuliers.....	50
Les routines	51
La taille et la composition des classes.....	52
Implantation du service.....	52
Conditions favorables.....	53
Conditions défavorables.....	56
Facteurs qui influencent le fonctionnement	61
Conditions favorables.....	61
Conditions défavorables.....	64
Discussion.....	67
L'organisation du service des classes Kangourou.....	68
Conditions qui ont un impact sur l'implantation du service	74
Facteurs ayant de l'impact sur l'efficacité	76

Conclusion	81
Limites.....	84
Recommandations.....	85
Références	88
Appendice A	94
Appendice B.....	99
Questionnaire maison	99
Appendice C	115
Guide d'entrevue.....	115
Enseignantes - classe Kangourou	115
Appendice D	120
Guide d'entrevue.....	120
Directions ou professionnels de l'école.....	120

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à partager ma grande reconnaissance envers ma directrice de recherche, Mme Caroline Couture. Tout au long de mon parcours, elle s'est montrée disponible à mes besoins en tout temps, elle a su me guider et m'encourager dans la poursuite de ce projet. Malgré mon long cheminement face à l'objectif de ce travail, par son attitude positive et rassurante, elle a su trouver les bons mots pour me donner du courage face à un défi qui pouvait parfois m'apparaître insurmontable.

Ensuite, je souhaite aussi remercier les membres de ma famille qui, à travers leurs désirs de vouloir m'aider à travers ce cheminement, ont su me partager constamment leurs encouragements. Leur aide m'a permis de persévérer, afin de pouvoir réussir à atteindre mon objectif, soit terminer ce projet. Tout particulièrement à ma mère, mon conjoint et mes beaux-parents qui ont consacré du temps pour m'aider à me libérer de mes fonctions parentales lorsque possible, afin que je puisse terminer mes études. Je vous suis grandement reconnaissante et merci d'être présents pour moi et les enfants.

Pour terminer, il me doit de remercier sincèrement les personnes qui font partie des CK et qui, en acceptant de participer à cette recherche, m'ont apporté leur aide et ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Un gros merci à ces acteurs impliqués dans les CK qui ont accepté de participer à ce projet de recherche.

Introduction

La réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) dans le système scolaire est une préoccupation qui a pris de l'importance durant les dernières années au Québec (MELS, 2010) et qui aujourd'hui, est devenue un sujet brulant d'actualité. L'augmentation du nombre d'EHDA dans les écoles québécoises au cours de la dernière décennie n'est sûrement pas étrangère à cette réalité. En effet, selon les résultats recensés par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et sur Sport (MELS, 2010) entre 2002 et 2010, le pourcentage des EHDA dans les écoles québécoises est passé de 13,5 % à 18,4 %.

Étant donné le grand nombre d'EHDA, il est important de s'intéresser à leur parcours et leur réussite scolaire. En ce sens, le suivi réalisé par le MELS (2010) auprès de cohortes d'EHDA concernant les taux de réussite de cette clientèle montre qu'en moyenne, seulement 23,2 % des EHDA ont réussi à obtenir un diplôme. Selon d'autres constats observés auprès de quatre cohortes d'EHDA (MELS, 2009) à partir de la première année du primaire montrent que la moitié des EHDA scolarisés en classe ordinaire ou spécialisée sont toujours parmi les EHDA après six ans de scolarisation. Ces résultats viennent appuyer Ruel et ses collègues (2015) qui estiment que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation dès leur début dans le monde de l'éducation sont à risque de présenter des difficultés à long terme. Selon Reynolds, Magnuson et Ou (2006), la capacité d'adaptation des enfants dès leurs premières expériences scolaires aurait un impact à long terme sur leur développement tant cognitif que social et sur leur risque de vivre du décrochage scolaire. Ainsi, selon

Ruel et al. (2015), les résultats scolaires demeurerait relativement stables après les premières années de scolarisation. Par conséquent, les élèves qui vivent des difficultés dès leur entrée à l'école présentent un risque prématué d'abandon scolaire (Jacques et Deslandes, 2001).

Il n'est donc pas surprenant de constater que malgré les ressources financières investies et les ressources humaines mises en place pour pallier à cette problématique, le taux de diplomation des EHDAAs a très peu progressé au courant de ces dernières années, variant entre 21,4 % et 25,2 % (MELS, 2010).

Ces chiffres montrent, entre autres, que la diplomation des EHDAAs est stagnante depuis quelques années. Certains estiment d'ailleurs que si rien n'est fait, elle risque de demeurer à ce même stade (Leonard et Duclos, 2013). Ce faible taux de réussite des EHDAAs amène à penser que le monde de l'éducation aurait avantage à revoir ses façons de faire avec ces élèves. Toutefois, on constate peu de remise en question du monde de l'éducation quant aux modèles de services offerts à ces élèves et surtout, aux objectifs visés par ceux-ci pour la réussite éducative des EHDAAs (Leonard et Duclos, 2013).

Dans cette optique, plusieurs commissions scolaires tentent de développer différentes modalités pour répondre aux besoins de la clientèle EHDAAs. Par contre, jusqu'à présent, elles semblent éprouver des difficultés, surtout en ce qui a trait à l'organisation des services offerts aux élèves en difficulté au Québec. Une situation qui a incité le MELS (2010) à se questionner et à favoriser le développement de nouveaux modèles.

Ce mémoire traite d'une approche différente pour répondre aux besoins de certains EHDAAs, adoptée par plusieurs commissions scolaires québécoises au courant des dernières années, les classes Kangourou (CK). Dans un premier temps, le cadre de référence permettant d'éclairer les bases de ce projet sera présenté, alors que la deuxième partie décrit la méthodologie utilisée dans cette recherche. Les résultats sont ensuite abordés et discutés. Finalement, la conclusion expose les principaux constats de l'étude, tout en nommant ses limites. Dans cette partie, des pistes pour les prochaines avenues de recherches sont également proposées.

Contexte théorique

Ce chapitre présente l'état des connaissances sur la problématique de l'intégration des EHDAAs au Québec. Par la suite, une description plus précise de certains modèles de services visant l'intégration des élèves en difficultés est proposée, notamment celui qui nous préoccupe dans cette présente recherche, soit les classes Kangourou. À partir de ce point, une description de l'origine de ces classes ainsi que l'adaptation de ce service au Québec est présentée.

Intégration des EHDAAs

Débutons en précisant les définitions du MELS (2007), pour différentes catégories d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Étant donné les objectifs de ce mémoire, ne sont présentées ici que les définitions des catégories de difficultés qui sont susceptibles d'être rencontrées dans une CK.

Tout d'abord, selon le MELS (2007), il y a l'« élève à risque » qui se définit par un élève qui présente des facteurs de vulnérabilité qui pourraient avoir des impacts sur ses apprentissages ou son comportement et par le fait même, si aucune intervention n'est effectuée rapidement, l'élève est à risque d'échec scolaire ou social (MELS, 2007). Un élève en difficulté d'apprentissage est celui qui, malgré les mesures mises en place par l'équipe-école durant une période significative, n'a pas progressé suffisamment dans ses apprentissages pour atteindre les attentes minimales de réussite établies par le MELS (2007). Pour ce qui est de l'élève qui présente des troubles du comportement, ceux-ci doivent être déterminés par une évaluation psychosociale réalisée par des professionnels. Cette évaluation doit révéler un déficit important de la capacité d'adaptation qui se

manifeste par des difficultés dans les interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (MELS, 2007). S'ajoute également l'élève ayant reçu un diagnostic d'un trouble relevant de la psychopathologie évalué par un spécialiste faisant partie d'une équipe multidisciplinaire. L'évaluation du fonctionnement global de cet élève doit conclure que son trouble entraîne des difficultés marquées d'adaptation à sa vie scolaire et que la gravité de celles-ci l'empêche d'accomplir des tâches normales selon son âge et ce qui est attendu par le milieu scolaire (MELS, 2007). Présentement, dans les CK, il est possible de retrouver des élèves qui répondent à au moins une des définitions présentées précédemment.

À ce stade, il importe de bien définir le terme « intégration », afin de ne pas le confondre avec celui d'« inclusion ». En fait, lorsqu'il est question d'intégration, l'élève présentant un handicap ou des difficultés fréquente l'environnement d'apprentissage le plus adapté à ses besoins. Le choix du bon environnement vise à ce que l'élève reçoive les services dont il a besoin dans le milieu le plus naturel possible. Il peut s'agir de différentes organisations de service, par exemple l'école spéciale, la classe spéciale ou la classe ordinaire avec un soutien continu ou ponctuel (Réseau d'informations pour la réussite éducative (RIRE), 2016). Selon Doré, Wagner et Brunet (1996), l'intégration a pour but d'offrir un soutien qui se rapprochera le plus possible de la norme. De son côté, l'inclusion réfère à un système où tous les EHDAAs sont placés dans les classes ordinaires, afin qu'ils cheminent autant que possible comme les autres élèves. Dans un système inclusif, on retrouve des mesures de soutien, des adaptations sur le plan des approches pédagogiques, et une collaboration intensive entre les différents intervenants

(Réseau d'informations pour la réussite éducative, 2016). Le milieu scolaire québécois, guidé par la loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) et la politique d'adaptation scolaire (MEESR, 2015) prône l'intégration des EHDAAs.

Ainsi, les commissions scolaires au Québec accordent une grande importance à l'intégration des élèves en difficulté dans l'école ou la classe ordinaire (Trépanier et Paré, 2010). Cependant, bien qu'intégrer un EHDAA dans une classe ordinaire soit considéré comme un service à prioriser, afin que l'intégration soit positive, des conditions de réussite doivent être respectées (Goupil, 2014; MELS, 2015; Rousseau 2015). Par exemple, des experts comme Trépanier et Paré (2010), rapportent que l'intégration doit être en mesure de répondre aux besoins des EHDAAs en respectant leurs capacités; et être susceptible de faciliter leurs apprentissages et leur insertion sociale, tout cela sans entraîner des contraintes excessives et léser les droits des autres élèves de la classe.

L'intégration en classe ordinaire implique que l'EHDAA doit être apte à fonctionner dans un groupe-classe régulier tant sur le plan des apprentissages qu'au plan comportemental. Aussi, les services offerts dans son milieu d'intégration doivent lui offrir les adaptations nécessaires pour favoriser son bon fonctionnement et répondre à ses besoins, sans que cette adaptation nuise aux autres élèves de sa classe. L'organisation de l'école et de la classe devient alors un enjeu important à prendre en considération, afin de mettre en place les conditions gagnantes pour que l'EHDAA puisse réussir. Plus précisément, selon Rousseau (2015), le nombre d'élèves ayant des

besoins particuliers par école et par classe est à considérer. En effet, il n'est pas recommandé de centraliser les services des EHDAAs dans une même école, car cela risque d'entraîner une concentration disproportionnée d'EHDAAs dans la même classe.

Aussi, une autre pratique non recommandée, mais souvent observée, selon Rousseau (2015), est la formation des classes multiniveaux et/ou multicycles. Ces groupes sont généralement formés d'élèves autonomes, capables de suivre le rythme et de s'adapter facilement aux tâches du groupe, alors que par la force de cette organisation, les autres classes à niveau unique dans l'école se retrouvent à accueillir une proportion très élevée d'EHDAAs. Pour favoriser l'intégration, ces façons de faire sont à proscrire et se rapprochent davantage, selon Rousseau (2015), d'une vision centrée non sur l'élève, mais sur les enseignants. Ce type de regroupement crée un environnement très éloigné de ce qui est attendu pour que l'EHDAAs puisse réussir en classe ordinaire.

Au Québec, il est observé que l'intégration scolaire est appliquée de façon variable dans les différents établissements du système scolaire. Par exemple, certains milieux privilégient une intégration partielle, alors que d'autres privilégient une intégration complète (Trépanier et Paré, 2010). Selon Léonard et Duclos (2013), la meilleure façon de favoriser l'intégration scolaire dans les écoles est encore trop vague, et la politique qui la recommande est interprétée de façon différente par les milieux scolaires.

En 2011, le MELS a publié, un document mettant en avant-plan les lignes directrices qui visent à favoriser une intégration scolaire harmonieuse pour les EHDAAs.

À l'intérieur de ce document, le MELS (2011) propose une variété de modalités pour soutenir et accompagner cette clientèle. Par exemple, on y mentionne que les modèles de classes ressources et de classes répit permettent de répondre aux besoins particuliers de certains élèves intégrés en classe ordinaire. Dans ce même document, il est précisé que le service de la classe spécialisée ne doit pas être considéré comme une mesure permanente. En effet, elle doit être l'option utilisée au moment où l'élève en a besoin, et ce, pour une certaine durée durant son cheminement scolaire (MELS, 2011). En ce sens, depuis quelques années, différents modèles de service ont été développés dans le but de mieux répondre aux besoins des EHDAE en plaçant en avant-plan la réussite scolaire de ces élèves et en respectant la vision du MELS en lien avec l'intégration scolaire de cette clientèle. Par ailleurs, différents modèles d'organisation de services ont été développés dont certains illustrent que des efforts ont été faits pour que les élèves puissent avoir des expériences d'intégration en classe ordinaire qui leur permettent de garder contact avec leur groupe régulier et d'avoir une image juste du fonctionnement attendu dans ce type de classe (Couture et Bégin, 2010). La prochaine partie présente quelques modèles de service déjà existants.

Modèles de service

Cette section présente des modèles de service qui mettent l'accent sur l'intégration vers la classe ordinaire pour l'élève qui est en classe d'adaptation scolaire.

Répit-Transit

Le programme d'intervention Répit-Transit a été mis en place dans plusieurs écoles primaires et secondaires au Québec. Ce programme préventif est fondé sur une approche multimodale et systémique qui tente d'impliquer tous les acteurs qui sont partie prenante de la situation de l'élève, soit l'élève lui-même, l'enseignant, ainsi que les parents (Tougas *et al.*, 2010). La mission du programme est que les jeunes qui présentent des difficultés comportementales qui les empêchent de bien fonctionner puissent poursuivre éventuellement leurs apprentissages en classe ordinaire. Pour y arriver, une des modalités du programme est de soutenir le milieu scolaire, surtout les enseignants. On cherche notamment à amener ces enseignants à élargir et mettre à profit les compétences qu'ils ont développées dans le programme, afin de leur permettre de mieux comprendre et travailler avec ces jeunes susceptibles de décrochage (Tougas *et al.*, 2010).

Une autre modalité du programme est d'offrir un répit à l'élève dans le besoin, à son enseignant et à son groupe-classe. Pour ce faire, l'élève est retiré de son groupe pour être placé dans une classe temporaire où il peut poursuivre son cheminement scolaire avec un enseignement personnalisé, tout en recevant du soutien pour développer des comportements plus positifs. Une réintégration progressive dans sa classe d'origine est

visée sur une période de 8 à 12 semaines. Ce programme s'appuie sur huit principes qui découlent des orientations que demandent les politiques scolaires actuellement, c'est-à-dire :

« offrir un répit au jeune et à l'enseignant ; protéger le lien d'appartenance à l'école d'origine; intervenir rapidement et de façon concertée; miser sur l'apprentissage des habiletés sociales et le développement des compétences à l'école et à la maison; conserver la responsabilité de tous les acteurs impliqués dans la situation de l'élève; intervenir de façon suffisante pour améliorer la situation du jeune autant à la maison qu'à l'école; renforcer le sentiment de compétence de l'enseignant; favoriser la réappropriation par le parent de son rôle d'éducateur » (Tougas et al., 2010, p.316).

Ces principes et l'organisation de ce service se rapprochent sur certains points de ceux d'un autre type de service qui a vu le jour au courant de la dernière décennie au Québec et duquel il sera davantage question dans le cadre de ce projet de recherche, c'est-à-dire celui des Classes Kangourou (CK). Dans les prochaines lignes, les origines de celles-ci seront présentées ainsi que les connaissances existant sur l'implantation de ce programme dans certaines écoles québécoises.

Les classes Kangourou

Le modèle de service des classes Kangourou a été adopté par plusieurs commissions scolaires au courant des dernières années. Elles ont décidé de faire appel à ce nouveau type de classe afin de pouvoir répondre aux besoins des EHDA (Couture et Bégin, 2010), tout en favorisant leur scolarisation dans le milieu le plus naturel possible. Ce modèle a pris place en 2005 au Québec, dans un moment propice afin de pouvoir répondre en partie à la problématique sur l'intégration scolaire que vivent les élèves en

difficulté dans les écoles du Québec. À ce propos, l'une des mesures importantes qu'offre le service d'une CK, c'est qu'elle permet à l'élève de garder contact avec sa classe régulière, tout en bénéficiant d'un service adapté à ses besoins. Le service d'une classe Kangourou fait alors le pont entre les classes spécialisées et les classes ordinaires pour ces élèves en difficulté d'adaptation.

L'origine des classes Kangourou. Avant d'aller plus loin dans la description des CK, il est nécessaire de porter attention à leur origine, afin de bien comprendre la philosophie dont découle ce type de service. Les CK sont inspirées du modèle britannique des Nurture Groups (NG) qui ont vu le jour vers les années 1970, en Angleterre. Le principe à la base de ces groupes est de répondre aux besoins de chaque enfant selon son niveau de développement, et ce, peu importe, si ce stade ne correspond pas à l'âge chronologique de l'enfant (Bennathan et Boxall, 1996).

À l'origine, c'est une psychologue du nom de Marjorie Boxall, entourée de son équipe, qui a mis sur pied ce type de service. Cette pionnière et ses collègues observaient qu'il y avait de plus en plus d'enfants en difficulté dans le nord de Londres et elles constataient que les enfants de cette région étaient plus nombreux à montrer des difficultés de comportement que ceux des régions plus éloignées. Alors, Mme Boxall s'est questionnée à ce sujet, a analysé le tissu social de la région et a constaté que le vécu familial et social des enfants et de leur famille les plaçait particulièrement à risque de ne pas avoir pu développer les ressources nécessaires pour bien fonctionner à l'école. Alors, elle s'est dit que si les enfants ne pouvaient pas s'ajuster à l'école, ce serait

l'école qui devrait s'ajuster à eux (Boxall et Lucas, 2010), c'est ce qu'elle a nommé l'approche « Nurture ».

À l'intérieur d'une approche « Nurture », l'accent dans la classe est placé sur le développement des compétences sociales et scolaires des enfants. Particulièrement on demande aux adultes en présence de répondre positivement aux divers besoins des enfants, bien que ceux-ci soient complexes et différents pour chacun. L'action éducative des adultes dans le NG consiste prioritairement à établir une relation chaleureuse et sécurisante avec les enfants et de les aider à cheminer afin de développer les compétences nécessaires à la réussite scolaire, tout en s'ajustant toujours au niveau développemental de chacun (Boxall et Lucas, 2010).

La clientèle. Le programme classique des NG agit de façon précoce auprès des élèves ayant des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales dès leurs premiers moments à l'école (Cooper et Whitebread, 2007). Les classes comptent généralement entre 10 et 12 élèves âgés d'entre 4 et 8 ans. Au départ, et encore aujourd'hui, les élèves qui sont dirigés aux NG peuvent afficher un éventail varié de difficultés d'adaptation, incluant de l'agressivité, des problèmes de déficit de l'attention/hyperactivité, de l'anxiété ou des problèmes de retard de développement (Seth-Smith, Levi, Pratt, Fonagy, et Jaffey, 2010). Ces difficultés d'adaptation préoccupantes s'observent dès l'entrée scolaire de ces élèves, et selon Boxall (2002), leur niveau de développement peut se situer vers un âge moyen de trois ans. Par exemple, ces élèves manifestent des difficultés telles que se décourager face aux

moments d'attente en classe, développer un faible estime d'eux-mêmes, ne pas parvenir à respecter les règles.

Les intervenants observent aussi que les élèves ont de la difficulté à faire des liens avec leurs expériences antérieures et de s'en servir comme moyen pour compenser leurs faiblesses, soit parce qu'ils ont peu d'expériences positives ou parce qu'ils ont de la difficulté à les organiser et à les mettre en pratique. En conséquence, ce sont des élèves qui vivent de l'insécurité face aux nouveaux apprentissages qu'ils peuvent vivre en classe ordinaire (Boxall et Lucas, 2010).

Marjorie Boxall (2002) a interprété ces différentes difficultés à travers les fondements de la théorie de l'attachement. Selon Bergin et Bergin (2009), l'attachement a un impact sur la réussite des élèves (Bergin et Bergin, 2009). En effet, un enfant ayant un sentiment d'attachement sécurisant envers un adulte, soit un parent ou un enseignant à l'école, « est associé à une meilleure régulation émotionnelle, à une compétence sociale plus élevée, à une plus grande volonté à relever des défis, et à des taux moindres de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et de délinquance, de même qu'à des taux de réussite plus élevés » (Bergin et Bergin, 2009). Alors qu'un enfant qui présente un modèle d'attachement insécurisant est à risque de présenter des problèmes d'adaptation au plan social et au plan affectif, en plus de problèmes psychopathologiques plus tard dans sa vie (Benoit, 2005). Ces enfants sont plus vulnérables face aux facteurs stressants, ils ont souvent de la difficulté à contrôler leurs émotions, ils ont une faible estime de soi, ils sont sujets à démontrer des problèmes de

comportements comme de l'opposition et de l'agressivité. Dès le début de leur vie scolaire, des problèmes d'internalisation et d'externalisation peuvent être observés à travers des problèmes d'interactions avec leurs pairs et des comportements perturbateurs en classe. Aussi, ils sont susceptibles de vivre des difficultés d'apprentissage et d'être davantage rejetés par leurs pairs (Benoit, 2005). Les enfants ayant un style d'attachement insécurisant ont généralement une capacité à s'exprimer, des habiletés en mathématique et une compréhension de lecture inférieure par rapport aux enfants plus sûres. En plus de manifester moins de curiosité et d'intérêts aux apprentissages (Bergin et Bergin, 2009 ; Benoît, 2005). Aussi, ils ont tendance à avoir une capacité d'attention plus courte et des fonctions exécutives moins efficaces dans les tâches cognitives (Bergin et Bergin, 2009).

L'organisation des NG. Comme mentionné plutôt, la composition d'un NG est de petite taille (Ofsted, 2011) et la classe prend l'allure d'un environnement qui ressemble à celui de la maison. Dans les faits, les classes sont aménagées de façon à offrir différentes sections ayant une vocation et des activités propres à chacune (Boxall et Lucas, 2010). Tout d'abord, on y retrouve un coin salon, où il y a un divan, une chaise berçante et des coussins. Cet espace permet aux élèves de lire une histoire, de vivre ouvertement leurs émotions et de se retrouver face à eux-mêmes. Dans certaines classes, c'est aussi à cet endroit où les adultes et les élèves se regroupent tous ensemble pour prendre le temps d'expliquer la routine de la journée (Bennathan et Boxall, 2000).

En Grande-Bretagne, il existe différentes façons d'intégrer l'approche « Nurture » à l'intérieur de l'école (Bennathan et Boxall, 1996). Le modèle de base fait en sorte que les écoles qui offrent le service NG choisissent de placer les élèves dans le groupe à temps plein, mais en s'assurant qu'ils conservent des interactions avec la classe ordinaire. À d'autres endroits, certaines écoles accueillent une partie des élèves NG à temps partiel, alors que pour d'autres, tous les élèves fréquentent le NG à temps partiel. Ainsi, l'approche peut varier, car certains élèves ont besoin d'une expérience « nurturante » à temps plein alors que d'autres profitent davantage lorsqu'ils ont plus de contacts avec la classe ordinaire (Boxall et Lucas, 2010). Le deuxième endroit important d'un NG est la cuisine. On y retrouve une grande table et plusieurs chaises afin de partager un déjeuner ou une collation. Ces moments autour de la table permettent d'apprendre aux élèves à attendre leur tour, à partager et à discuter respectueusement ou à se confier à leurs pairs ou aux adultes de la classe. Aussi, la classe possède un coin de travail. Toutefois, il peut prendre différentes formes d'aménagement selon les classes. Par exemple, dans certains NG, les élèves peuvent avoir leur propre bureau, alors qu'à d'autres endroits, le coin travail est composé de tables où les élèves peuvent travailler sans avoir une place fixe. Aussi, dans d'autres classes, les élèves peuvent choisir l'endroit où ils désirent travailler dans la classe.

Finalement, ce qui caractérise aussi l'aménagement physique d'un NG est la présence d'un coin jeu. L'importance de cet endroit est de permettre aux élèves de retrouver des jeux qui correspondent à différents niveaux de développement, afin qu'ils puissent jouer à un niveau inférieur à leur âge chronologique réel si cela leur est

bénéfique (Boxall et Lucas, 2010). Les jeux imaginaires et les jeux de rôle sont souvent favorisés dans le but d'apprendre aux élèves à comprendre et à contrôler leurs émotions à travers les interactions sociales.

Un autre aspect important d'un NG est qu'il est dirigé par deux adultes, soit un enseignant et un assistant formés pour le type d'intervention « nurturante ». Ces adultes interagissent avec l'enfant comme une mère le ferait dans une relation normale au cours des premières années de vie d'un enfant, en lui donnant des soins et du soutien continu, dans un environnement protecteur, prévisible et soigneusement planifié (Newman, 2004). Le fait que deux adultes travaillent ensemble dans la classe apporte plusieurs avantages (Boudreault, 2009). Par exemple, étant donné l'ampleur des difficultés des élèves dans ces classes, la pertinence d'y retrouver deux adultes est justifiée par le fait de mieux répondre aux besoins de chacun. De plus, cela augmente la capacité à maintenir une routine prévisible et une organisation plus structurée. Aussi, les relations adéquates au quotidien entre les adultes servent de modèle relationnel aux élèves de la classe.

« [...] l'enseignante et l'éducatrice sont encouragées à discuter entre elles, à partager ouvertement leurs opinions et même leurs différends, afin d'illustrer une façon saine d'interagir entre deux personnes respectueuses l'une de l'autre. De cette façon, elles incitent les enfants à modeler leurs interactions sur les leurs » (Boudreault *et al.*, 2009)

Aussi, étant donné que dans une classe il peut y avoir des enfants et des adultes avec des personnalités et tempéraments différents, il est probable que certains enfants soient davantage portés vers l'un ou l'autre des adultes présents dans la classe. Ainsi, l'un des

deux adultes peut facilement avoir un contact positif avec certains enfants. De cette façon, pour l'enfant, cela augmente les chances de créer un lien privilégié avec au moins l'un des deux adultes. Somme toute, le fait d'avoir deux adultes dans la classe favorise une relation positive (Bennathan et Boxall, 2000).

Il est important de rappeler que le but de l'enseignante du NG est de permettre à l'élève de réintégrer une classe ordinaire à temps plein dès qu'il en est capable. L'élève ne doit pas se sentir différent des autres élèves de l'école ou avoir le sentiment d'être séparé de son groupe de la classe ordinaire. Selon les auteurs Bennathan et Boxall (1996), il est donc important que les NG fassent pleinement partie de l'école et pour ce faire, le lien entre les classes ordinaires et les NG doivent être encouragés. En ce qui concerne l'intégration des élèves en classe ordinaire, les intervenants du NG peuvent aller avec eux pour faciliter leur transition et les aider à prendre place dans le groupe. Dans le cas où le service NG n'est offert qu'en avant-midi, les intervenants vont davantage travailler en collaboration avec l'enseignant de la classe ordinaire afin de lui apporter des moyens pour supporter les élèves du NG en après-midi. Ainsi, pour ces raisons, le rôle des intervenants NG et de l'enseignante de la classe où l'élève intégrera est important (Cooper et Whitebread, 2007). Sur ce point, il est aussi essentiel pour l'enseignante NG et celle de la classe ordinaire d'avoir une bonne communication afin d'intervenir dans le même sens.

Efficacité des Nurtures Group. Dans une étude de type longitudinal qui s'est déroulée sur deux ans, Cooper, Arnold et Boyd (2001) ont mesuré les progrès des élèves

des NG et les ont comparés aux progrès des élèves de deux groupes de comparaison. Le premier groupe de comparaison était composé d'élèves pairés avec les élèves du NG pour l'âge, le sexe, le niveau d'éducation et le niveau de difficultés émotionnelles et comportementales dans les classes ordinaires des mêmes écoles où étaient les NG. Dans le deuxième groupe de comparaison, on retrouve des élèves pairés pour l'âge et le sexe avec les élèves du NG, mais sans difficulté émotionnelle et comportementale. L'étude portait sur 342 élèves participants, dont 216 étaient dans des NG et 64 étaient des élèves avec des problèmes émotionnels et comportementaux dans les classes ordinaires, tandis que 62 élèves étaient sans problèmes émotionnels et comportementaux dans les classes ordinaires. Ces élèves étaient répartis dans 25 écoles publiques. Les données relatives aux perceptions de 79 enseignants des classes ordinaires ont suggéré que des progrès ont été réalisés par les élèves des NG sur le plan des résultats scolaires.

Par ailleurs, les entrevues réalisées auprès de ces 79 enseignants soulignent que 96 % de ceux-ci ont exprimé croire qu'avoir un NG dans leur école a eu un impact positif sur celle-ci dans son ensemble. Selon les parents ($N=89$) interrogés, 55% d'entre eux observent des effets positifs tant au plan comportemental que sur le plan des apprentissages et sur celui de la motivation de leurs enfants à fréquenter l'école. De plus, ils ont fait part qu'en voyant leur enfant progresser, leurs perceptions face à ceux-ci ont aussi changées pour le mieux. Pour plusieurs parents, le NG donne espoir et leurs sentiments de déception et de découragement par rapport au cheminement scolaire de leurs enfants tendent à diminuer depuis la fréquentation dans ce service. Finalement, les auteurs estiment que leurs résultats suggèrent que les NG ont le potentiel d'apporter bien

plus qu'un environnement agréable pour ces enfants. En effet, l'approche des NG peut amener des impacts positifs tant au niveau du fonctionnement social, émotionnel, comportemental et éducatif des enfants. Tout comme l'amélioration des attitudes des parents envers leurs enfants et l'école (Cooper, Arnold et Boyd, 2001).

Une autre étude a été réalisée par Billington (2012) à partir d'un échantillon de 5 écoles ayant des NG regroupant des élèves âgés de 5 à 11 ans, qui sur une base volontaire, ont accepté de participer à une recherche de type narrative. Selon l'auteur, l'avantage de cette méthode de recherche est qu'elle permet de produire des données mieux adaptées au contexte d'intervention qu'offrent les NG. Autrement dit, l'intention d'utiliser une méthode de recherche narrative était de s'engager dans une relation particulière avec le personnel des NG afin reproduire une relation comparable à ce qui est encouragé par les intervenants d'un NG dans leur travail avec les enfants.

La collecte de donnée de cette étude a été menée à l'intérieur de trois séances d'une heure par école, soit 15 rencontres au total, ayant mobilisé 18 acteurs impliqués dans un NG. Les résultats obtenus par Billington (2012) à partir de l'analyse de ces 15 séances font ressortir que les intervenants des NG pensent que les types de relations qu'ils peuvent développer avec les enfants et leurs parents dans le NG sont essentiellement différents de ce qui serait possible dans un autre type de groupe, par exemple la classe ordinaire. De plus, ces intervenants sont convaincus qu'ils font la différence dans la vie de ces enfants ayant des difficultés sociales et émotionnelles et qu'ils sont capables de leur apporter des changements positifs (Billington, 2012).

Une autre étude, menée dans une école primaire de 400 élèves située dans un quartier défavorisé au Royaume-Uni, a mené à conclure que les NG qui fonctionnaient à temps partiel dans cette école faisaient une différence positive auprès des élèves qui étaient dans ces groupes (Vincent, 2017). Plus précisément, les participants à la recherche, soit des enseignants, intervenants et parents ont observé des améliorations dans les habiletés sociales, l'estime de soi et l'implication dans les tâches présentées en classe, ainsi qu'une diminution de la présence des comportements perturbateurs de la part des élèves des NG. Cette étude s'est basée sur des entrevues semi-structurées menées auprès d'un petit échantillon de participants, soit cinq enseignants qui ont accueilli des élèves des NG dans leur classe ordinaire pendant deux ans, un enseignant et deux intervenants du NG, 13 élèves du NG, en plus de trois parents qui ont un enfant dans un NG. Une évaluation de la sphère socioaffective de l'enfant et un profil des forces et faiblesses de celui-ci ont également été produits et analysés.

Les participants ont souligné une réduction de la fréquence, de la durée ou de l'intensité des comportements perturbateurs, qui amène l'auteur à conclure que les enfants étaient plus en mesure de s'autoréguler. Des changements ont aussi été observés sur le plan de l'empathie envers les autres et de la conscience en soi (Vincent, 2017). Les enfants seraient plus calmes lorsqu'ils se retrouvent en situations stressantes et ils sont en mesure de se calmer plus rapidement après avoir vécu un bouleversement émotionnel (Vincent, 2017). Dans cette même étude de Vincent (2017), un autre point contributeur à l'efficacité du service est le fait d'avoir une communication régulière et positive entre les membres du personnel de l'école et ceux du NG. Pour terminer, les

participants ont rapporté que les changements souhaités auprès des élèves du NG prennent du temps et que ceux-ci nécessitent un engagement à long terme auprès d'eux.

Toujours d'un point de vue d'efficacité des NG, les résultats d'une étude effectuée auprès de 546 élèves provenant de 34 écoles en Angleterre (Cooper et Whitebread, 2007) montrent que lorsque l'école possède des NG, des améliorations sont soulevées sur le plan du fonctionnement des élèves tant pour ceux qui sont en CK qu'en classe ordinaire. Les résultats obtenus par Cooper et Whitebread (2007) montrent que la présence d'un NG dans l'école augmente l'efficacité du travail réalisé auprès de l'ensemble des enfants ayant des difficultés sur le plan de leur développement social, affectif et scolaire. Autrement dit, les interactions entre les intervenants des classes NG et ceux du régulier auraient un impact positif sur les pratiques utilisées en classe ordinaire. Un autre résultat issu de cette étude est que les élèves des classes NG qui fréquentaient un service implanté depuis deux ans ou plus montrent des progrès significativement plus grands que les élèves ayant intégré un service récemment mis en place.

Dans une autre étude, Bishop et Swain (2000) ont effectué des entrevues semi-structurées auprès de différents acteurs impliqués dans le NG (une direction d'école, la direction adjointe, deux anciens enseignants du NG, deux enseignants de classe ordinaire, deux anciens élèves du NG, deux parents d'élèves étant dans un NG ainsi que deux directions des services en lien avec les enfants ayant des besoins particuliers). Ils ont observé qu'un certain nombre d'enfants ayant participé au NG ont pu réintégrer avec

succès les classes ordinaires, et que sans ce service, ceux-ci auraient été exclus de l'école. Selon la perception, des élèves participants à cette recherche, ceux-ci déclarent avoir bénéficié de façon très positive du type d'encadrement et d'activités qui leur ont été offerts en NG, en plus d'avoir apprécié le répit de la classe ordinaire. Quant aux enseignants de NG, ceux-ci soulignent qu'ils ont tiré profit de ce service, surtout, en ce qui concerne l'acquisition d'expérience et de développement professionnels comme enseignants (Bishop et Swain, 2000).

À la lumière d'un certain nombre de recherches sur les NG, on constate que plusieurs ont su démontrer le potentiel de ce type de service à soutenir les enfants perçus comme vulnérables ou à risque (Vincent, 2017). Une grande partie des recherches s'est concentrée sur l'efficacité du service des NG sur les élèves, et particulièrement en ce qui concerne le développement des sphères sociales, émotionnelles et comportementales. En ce sens, les études rapportent toutes des résultats positifs en ce qui a trait à ces sphères de développement (Cooper, Arnold et Boyd 2001; Cooper et Whitebread 2007; Reynolds, MacKay et Kearney 2009; Scott et Lee 2009; Shaver et McClatchey 2013).

Selon les analyses effectuées par le Nurture Group Network (2010), et plus récemment, Hughes et Schlosser (2014) et Bennett (2015), ces spécialistes concluent que l'appartenance à un NG améliore l'estime de soi, la confiance en soi, la gestion des émotions, la communication et les habiletés sociales pour la plupart des enfants.

Adaptation du service des classes Kangourou au Québec

En ce qui concerne le programme qui s'offre au Québec, les CK sont, la plupart du temps, des classes spéciales faisant partie d'une école primaire ordinaire (Couture et Bégin, 2010). Elles comportent entre 5 et 10 élèves par groupe, selon les écoles. Pour les mêmes raisons que celles évoquées plus haut en lien avec les NG, les classes Kangourou sont prises en charge par deux adultes, soit un enseignant et un TES (Couture et Bégin, 2010). Ces deux intervenants travaillent en étroite collaboration et ils se soutiennent continuellement. Il arrive d'ailleurs régulièrement que les rôles de chacun auprès des élèves en classe puissent se chevaucher. Ce qui différencie surtout les responsabilités principales de l'enseignant Kangourou de celles du TES, c'est que l'enseignant de la CK doit planifier, évaluer et voir au progrès des élèves en faisant le pont entre les exigences du programme d'étude et l'endroit où se situe l'élève dans son cheminement scolaire. Ensuite, les deux intervenants (enseignant et TES) veillent à ce que l'ambiance et l'environnement de la classe soient sécurisants pour l'élève, afin qu'il puisse s'épanouir et augmenter les chances de réussites face aux apprentissages.

Le programme d'étude utilisé est celui du régulier, mais les enseignants doivent l'appliquer avec flexibilité et souvent adapter ou modifier les contenus pour favoriser la réussite de chaque élève. Les intervenants (enseignants et TES) doivent aussi être en mesure de suivre le rythme de l'élève en répondant à leurs besoins de base selon leur niveau de développement, et ce, même si celui-ci est inférieur à son âge chronologique. Les intervenants sont donc des accompagnateurs et des guides dans ce processus auprès de l'élève. Leurs interventions doivent avoir pour but d'atteindre des objectifs réalistes

auprès de chaque élève dans leur classe. Cela demande aux intervenants de bien connaître la dynamique de l'élève, ses forces et ses difficultés, afin d'être en mesure d'user de stratégies efficaces pour faire le progresser.

Au Québec, les élèves qui fréquentent les CK sont surtout des élèves ayant des troubles du comportement ou des troubles d'ordre de la psychopathologie. L'approche préconisée dans la classe est liée aux principes de la théorie de l'attachement (Bowlby, 1980), comme décrite plutôt. Il s'agit essentiellement de placer au centre de la planification de la classe, les besoins des élèves de former une relation sécurisante avec les adultes qui travaillent avec eux (Boxall, 2002). Pour ce faire, les adultes travaillant dans ces classes doivent démontrer une grande sensibilité aux besoins de chaque élève qui en fait partie.

On constate que les CK au Québec sont le plus souvent utilisées pour scolariser des élèves qui ne sont plus en mesure de bénéficier d'un service éducatif en classe ordinaire et parfois même, dans le milieu scolaire en général. Ainsi, le service d'une CK donne la chance à ces élèves qui ne sont plus en mesure de vivre des réussites dans d'autres services, de pouvoir continuer à être scolarisé dans un établissement scolaire (Couture et Bégin, 2010).

Selon une étude menée au Québec dans trois commissions scolaires, Couture et Bégin (2010) ainsi que Couture et Lapalme (2007) ont montré qu'il est possible d'attribuer des effets positifs au service des CK, au cours de leurs deux premières années d'implantation. En effet, les résultats montrent que lorsque l'on compare les élèves qui

fréquentent les CK et ceux ayant les mêmes difficultés, mais qui profitent d'autres types de services, il est observé que la qualité de l'adaptation des élèves Kangourou est comparable à celle des élèves qui profitent des autres services spécialisés (Couture et Bégin, 2010). Par contre, peu de résultats significatifs ont permis d'établir que les élèves des CK s'amélioreraient plus que les autres sur les variables étudiées, bien que 75 % des intervenantes disent avoir observé des effets positifs ou très positifs sur le cheminement des élèves. Par ailleurs, malgré les résultats positifs soulevés par cette étude, il est difficile de trouver des données probantes sur ce qui se passe réellement à l'intérieur des CK au Québec. À l'heure actuelle, peu de recherches au Québec se sont intéressées à l'implantation du modèle de service des CK.

Depuis les dernières années, il est possible de retrouver plusieurs classes Kangourou mises en place dans nos écoles québécoises. Cependant, il est difficile d'avoir une description précise de ce qui se passe à l'intérieur des CK. Des observations amènent à penser qu'il existe des variantes d'une école à l'autre, car les commissions scolaires ont développé le service chacune à leur façon, selon leur réalité et leurs particularités. En effet, bien qu'un groupe de chercheurs et d'intervenants (Réseau Kangourou) offrent des formations sur le modèle kangourou, les fondements théoriques et les modalités d'organisation, leur rôle est strictement conseil. Ils n'ont aucun pouvoir de décision sur ce qui sera appliqué par les commissions scolaires et les écoles dans ce qu'ils appellent leurs CK. Ainsi, il est possible que certaines appliquent l'ensemble des recommandations, que certaines en appliquent la plupart et que d'autres aient dans les faits, peu à voir avec une réelle CK.

Des questionnements au point de vue de l'organisation et de la structure du service préoccupent l'équipe de base ayant démarré le projet des CK au Québec (Couture et Bégin, 2010). Sachant que le nombre de CK est toujours en croissance, il devient très pertinent d'étudier comment elles se sont déployées, surtout au point de vue de l'organisation, de la structure des services et des besoins des acteurs partis prenants d'une CK. Le projet des CK est rendu au point où il s'avère primordial d'aller voir si les organisations scolaires qui ont mis en place ce type de service utilisent vraiment une approche qui correspond au modèle des NG. C'est donc dans cette optique que cette recherche a été entreprise.

Objectifs de recherche

La pertinence de cette étude s'appuie sur le fait qu'elle est une étape préalable à l'évaluation des effets de l'implantation du service des CK sur les jeunes. Alors que les CK suscitent beaucoup d'intérêt actuellement au Québec, il importe de préciser concrètement ce que signifie avoir une CK dans une école. En faisant le point sur ce qui se passe maintenant dans les services au Québec, il sera finalement possible de vérifier l'application des principes issus du modèle des NG et de voir si les organisations québécoises les ont bien intégrés. Ainsi, afin de mieux soutenir les services existants et ceux qui pourraient se développer à l'avenir et de faire le point sur les caractéristiques québécoises des CK dans les écoles primaires, nous viserons tout d'abord l'objectif suivant :

1. Décrire l'organisation du service des classes Kangourou au Québec (situation de la classe dans l'école, aménagement physique de la classe, communication école-famille, projets particuliers, routine de la classe, composition de la classe).

Aussi, toujours dans le but de faire un portrait du service au Québec, ce projet permettra d'explorer ce qui peut faciliter l'implantation d'un tel service dans un établissement, de mieux connaître les besoins des milieux. Ces informations seront utiles pour développer des formations standardisées et un service de supervision qui supportera les équipes qui veulent des CK dans leur école. Ainsi, le deuxième objectif de l'étude est de:

2. Connaître la perception des différents acteurs qui sont partis prenants d'une classe Kangourou sur les conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service, sur les formations reçues, sur les impacts favorables et défavorables du service ainsi que sur son efficacité globale.

Méthodologie

Le devis de recherche utilisée dans cette étude est qualitatif. Les recherches qualitatives sont utilisées lorsque les données sont difficilement quantifiables parce qu'elles font appel à une méthode d'analyse souple et davantage inductive (Deslauriers, 1991). Dans la première partie du projet, les visées purement descriptives appellent au recours d'une stratégie d'enquête, visant à décrire simplement l'organisation des CK au moment de la collecte de données (Boudreault, 2009). Le choix de recourir à la phénoménologie pour la deuxième partie du projet repose sur le fait que ce type de méthodologie permet l'étude des participants dans leur milieu naturel et d'interpréter les phénomènes observés en lien avec la signification que les chercheurs leur donnent (Fortin et Gagnon, 2010). Plus précisément, la recherche phénoménologique a pour objectif de comprendre la perception des personnes face à un phénomène où elles ont été (ou sont encore) parties prenantes de l'expérience. Le but est alors de faire la description de cette expérience comme elle est vécue et rapportée par les personnes touchées par un phénomène précis (Fortin et Gagnon, 2010). Ainsi, dans le cas de cette présente recherche, cette méthode a permis de recueillir des informations subjectives des acteurs impliqués dans les CK, et d'aller plus en profondeur en ce qui concerne leur perception sur cette expérience.

Procédure

Chaque école qui offrait le service d'une CK en 2010 a été approchée, afin de susciter son intérêt à participer à la recherche. À ce moment, le nombre de CK qui constituait la population totale de CK en fonction au Québec était raisonnable ($N=22$). Le Réseau Kangourou, un OSBL dont la mission est d'offrir de la formation et du

soutien aux écoles qui veulent développer et opérer des CK, nous a permis d'obtenir les coordonnées des directions d'école responsables de chacune des 22 CK. Celles-ci ont donc été contactées directement par courriel afin de leur présenter la recherche, ses objectifs et ce que leur participation impliquait pour eux et les membres de leur personnel. Les participants qui désiraient plus d'informations ont été contactés par téléphone. Par la suite, pour les écoles dont la direction s'était dite intéressée à participer à la recherche, un document explicatif et un formulaire de consentement ont été transmis par la poste aux enseignants des CK, aux TES, aux professionnels et aux directions d'école (Appendice A).

Collecte de données

La collecte de données a été effectuée en deux volets, correspondant aux deux objectifs ciblés au départ. Le premier volet s'adressait aux intervenants (enseignants et TES) des CK et consistait à remplir un questionnaire permettant de décrire les facteurs prédominants d'organisation du service de leur CK dans l'école. Le questionnaire a été envoyé par courrier à tous les intervenants qui ont accepté d'y répondre. Au cours du deuxième volet, ces mêmes intervenants, ainsi que les directions et les professionnels qui travaillaient dans l'école et qui offraient du soutien à la CK ont été sollicités pour participer à une entrevue semi-dirigée portant sur leur perception du service CK. Ces entrevues ont été réalisées par téléphone auprès de quatre intervenants et d'une direction d'école. Toutes les autres entrevues auprès des participants se sont réalisées en personne par l'étudiante-chercheuse de ce projet.

Participants

En 2010, il y a huit commissions scolaires québécoises qui offraient le service des CK. Les participants faisaient partie de cinq d'entre elles. Ils travaillaient dans treize CK différentes réparties dans sept écoles. Les principales raisons qui ont poussé les trois autres commissions scolaires à ne pas participer à ce projet étaient le manque de temps pour s'impliquer dans la recherche, la fermeture des CK dans leur commission scolaire pour l'année suivante ou le défaut de donner suite à notre demande.

Au total, 12 enseignantes et une technicienne en éducation spécialisée (TES), soit 13 participants ont retourné les formulaires de consentement pour participer au premier volet de l'étude. Pour le second volet, 12 enseignantes, une TES, quatre directions d'école et cinq professionnelles ont accepté de participer.

Les intervenantes participantes ont en moyenne six années d'expérience dans l'enseignement et cinq années d'expérience dans les CK. La proportion de leur tâche de travail allouée à la CK est de 100 % pour onze intervenantes, alors que deux intervenantes ont une tâche de 80 % et de 90 % dans les CK. Dix des treize intervenantes participantes étaient les premières à travailler dans les CK de leur école. Elles ont donc « démarré » le service.

Les 13 classes Kangourou participantes à ce projet regroupent 94 élèves présentant majoritairement des troubles graves du comportement et des problèmes de l'ordre psychopathologie. Parmi ces élèves, 12 sont des filles et 82 sont des garçons, chaque groupe incluant en moyenne sept élèves.

Instruments de mesure

Deux outils différents ont été utilisés pour ce projet. Pour le volet I, comme mentionné précédemment, un questionnaire maison a été créé (Appendice B). Ce questionnaire comporte des questions ouvertes et fermées visant à décrire l'organisation du service au Québec. Le questionnaire inclut d'abord un tableau avec 11 différents traits qui devraient caractériser l'aménagement physique et l'organisation des travaux d'une CK ou d'un NG selon les experts de ce domaine (Bennathan et Boxall, 2000). Les participants doivent cocher si ces traits se retrouvent dans leur classe. Huit autres questions permettent de situer la classe dans l'environnement global de l'école. Finalement, 34 autres questions permettent de documenter la communication entre l'école et la famille des élèves qui bénéficient du service, les projets particuliers effectués, la routine utilisée et le nombre d'élèves qui intègrent ou non une classe ordinaire. Le temps nécessaire pour remplir ce questionnaire est d'environ 60 minutes.

Pour le deuxième volet de l'étude, deux guides d'entrevues semi-dirigées ont été conçus pour réaliser des entrevues individuelles. Cette façon de faire correspond à notre type de recherche dans un cadre phénoménologique, c'est-à-dire que les entrevues individuelles ont permis d'avoir accès aux expériences telles qu'elles sont vécues par les participants dans l'étude (Fortin et Gagnon, 2010).

Le premier guide d'entrevue semi-dirigée utilisé auprès des enseignants des CK participants (Appendice C), est composé de 34 questions ouvertes et fermées. Les thèmes abordés dans ce guide sont en lien avec la relation entre les deux adultes de la

classe Kangourou, les interventions effectuées auprès des élèves, la compréhension de l'approche Nurture, les conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service, les formations reçues, les impacts favorables et défavorables du service et le jugement de l'efficacité globale. Le temps nécessaire pour cette entrevue était d'environ quarante minutes.

Le deuxième guide d'entrevue concerne les directions et les professionnels de l'école (Appendice D). Il contient 15 questions ouvertes et fermées en lien avec la compréhension de l'approche Nurture, les conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service, les formations reçues, les impacts favorables et défavorables du service et le jugement de l'efficacité globale. La durée moyenne des entrevues avec ce guide est de vingt minutes.

Analyse des données

Dans un premier temps, à l'aide du traitement de texte Word, tous les verbatims ont été transcrits par la chercheure principale en tenant compte de l'anonymat et la confidentialité des données. Un numéro d'identification a été assigné à chacun des participants et chaque entretien a été étiqueté avec ce même numéro. Pour cette étape, les numéros choisis représentaient leurs commissions scolaires, leurs écoles et leurs rôles dans le projet (enseignants, directions ou professionnels). Dans le but de faciliter la codification et l'analyse des données, toutes les entrevues ont été importées dans le logiciel NVivo (version 10.0) (QSRS, 2013). Cette façon de procéder a permis de classer les extraits des entrevues dans un système de catégorisation thématique mixte (Miles et

Huberman, 2003). Il importe de mentionner que compte tenu de nos objectifs de recherche, des catégories ont été préalablement établies. Ensuite, de nouvelles catégories se sont ajoutées à la première lecture et analyse des entrevues. Les verbatims ont donc été analysés et sélectionnés selon des thèmes significatifs déjà établis. Par la suite, les extraits qui représentaient le mieux les perceptions des participants en lien avec les thèmes ont été choisis pour faire le portrait des informations recueillies par ces entretiens.

Résultats

Comme mentionné précédemment dans ce mémoire, le premier objectif de recherche est de décrire l'organisation des CK au Québec, entre 2005 et 2010. Pour répondre à cet objectif, nous avons ciblé les critères identifiés dans la littérature existante qui sont à prendre en considération à propos des NG. Ainsi, dans cette première partie de la section des résultats, les données rapportées seront en lien avec la situation de la classe dans l'école, l'aménagement physique, l'organisation pour les travaux scolaires, la communication entre l'école et la famille, les projets particuliers et les routines. Finalement, une présentation sommaire de la composition des classes sera aussi proposée. Précisons que les données de cette section ont été recensées auprès de 13 intervenantes de CK, soit 12 enseignantes et une TES, nous y référerons dans la suite par le terme « intervenantes ».

Organisation du service

La situation de la classe dans l'école

Selon la collecte de données auprès des participants au projet de recherche, les résultats montrent que 85 % des CK sont situées près des classes ordinaires dans l'école. Il y a 83 % d'entre elles qui font partie du réseau quotidien des autres classes. Autrement dit, les élèves de la CK fonctionnent sous le même horaire que les élèves en classe ordinaire, ce qui amène les élèves Kangourou à partager la même cour de récréation et le même gymnase que les élèves en classe ordinaire. De plus, les élèves des CK sont intégrés lors des sorties scolaires.

Dans les sept écoles regroupant nos participants, cinq ont d'autres types de classes spécialisées dans leur école. Les élèves qui fréquentent ces autres classes spécialisées ont diverses problématiques : santé mentale, déficience intellectuelle, trouble du comportement et difficultés d'apprentissages.

L'aménagement physique des classes Kangourou

En ce qui concerne l'aménagement physique, tous les participants ont mentionné que leur CK possède des sections aménagées spécifiquement. En effet, ils ont un coin cuisine qui permet au groupe de prendre des repas ensemble ou de cuisiner. Le salon est utilisé pour se regrouper, se reposer, et ce, dans un environnement confortable et rassurant. L'aire de jeu permet aux élèves de jouer à diverses activités leur permettant de vivre des expériences qui correspondent tant à leur niveau développement qu'à leur âge chronologique. Il est possible de se référer au Tableau 1 pour avoir plus de détails liés aux équipements qui composent ces différentes sections. De plus, tous les participants possèdent un endroit prévu dans leur classe afin de se retrouver en groupe pour une activité comme lire une histoire. L'endroit prévu est soit le salon (92 %), les pupitres (54 %), la cuisine (46 %) ou le tapis (31 %). Finalement, ils ont un coin d'apaisement qui est utilisé pour que l'élève puisse se recueillir lors des moments les plus difficiles. Toutes les CK participantes en possèdent: pour 70 % des classes, cet endroit est à l'intérieur de la classe, alors que 30 % des classes utilisent un endroit se situant à l'extérieur de la CK.

Tableau 1

Pourcentage en lien avec les équipements qui composent la cuisine, le salon ainsi que l'aire de jeu.

	Pourcentage des classes qui possèdent l'équipement (%)
Cuisine	
Réfrigérateur	100
Ustensiles	100
Vaisselles	92
Comptoir	92
Four à micro-onde	92
Lavabo	92
Linge à vaisselle	83
Nappe	83
Cuisinière	83
Longue table	83
Salon	
Chaise	92
Bibliothèque	92
Tapis	83
Couverture	83
Gros pouf	85
Divan	92
Coussin	83
Aire de jeu	
Jeux de construction	100
Voitures	92
Casse-tête	92
Jeux de coopération	85
Jeux pour les émotions	77
Jeux de déguisement	31
Marionnettes	15
Maison de poupées	8

L'organisation pour le travail scolaire

Il est observé que pendant les périodes de travaux scolaires, 46 % des intervenants donnent le choix aux élèves de l'endroit où travailler dans la classe. La

table de cuisine est utilisée à 92 % et le salon à 54 %. Il y a 23 % des intervenants en CK qui leur permettent de travailler où ils veulent à l'occasion, et il y a 15 % qui utilisent un pupitre pour cette période. Tous les élèves des CK participantes ont un pupitre attitré à eux.

La communication entre l'école et la famille

Communication avec les parents. Les intervenants de CK ont tous mentionné entretenir une communication régulière avec les parents, et ce, à une fréquence d'au moins une fois par jour pour chaque élève. Les principaux moyens utilisés pour communiquer sont un cahier de communication prévu à cet effet, l'agenda de l'élève, ainsi que des appels téléphoniques réguliers.

Plan d'intervention. Selon l'information obtenue, les élèves ont tous un plan d'intervention (PI) qui est révisé à une fréquence qui peut varier d'une classe à un autre. En effet, il y a 15 % des PI qui sont révisés deux fois par année, 38 % qui le sont une seule fois et 46 % qui sont révisés plus de deux fois dans l'année. Il est observé que lors des révisions de PI, tous les élèves ont au moins, en moyenne, un adulte responsable présent à cette rencontre. Par contre, lors de la collecte de données, il n'y a pas de précision si l'adulte présent est l'un des parents ou un tuteur.

Activités à l'école avec les parents. Il y a 38 % des CK qui ont organisé des activités à l'école auxquelles les parents ont été invités à y participer. Les activités proposées sont variables d'une classe à l'autre. Par exemple, les activités étaient liées à un spectacle de Noël ou de musique, à la visite de l'école, à un déjeuner en classe, à un souper spaghetti ou tout simplement à la présentation d'un animal de compagnie en classe. En ce qui concerne la fréquence de ces activités, il y a 23 % des CK qui ont fait des activités deux fois dans l'année scolaire, il y a 38 % des CK qui ont opté pour une fois dans l'année scolaire et 15 % qui ont répondu avoir prévu leurs activités selon la convenance des parents.

Ateliers prévus pour les parents. Selon les résultats recueillis, aucune des classes Kangourous participantes n'a répondu faire des ateliers destinés aux parents en lien avec des thèmes tels que des astuces pour la discipline ou les devoirs à la maison.

Projets particuliers

Tous les participants ont répondu faire des activités d'habiletés sociales avec les élèves. La fréquence diffère d'un milieu à l'autre. En fait, 62 % des intervenants nomment offrir une fois par semaine ces activités, 38 % partagent qu'ils le font plus d'une fois par semaine et 15 %, une fois par jour. Les thèmes abordés sont surtout en lien avec les résolutions de conflits, la gestion des émotions, apprendre à entrer en relation. Tous les intervenants mentionnent que le contenu des ateliers est réinvesti à l'intérieur de la classe à travers les activités quotidiennes, 85 % disent réinvestir ce

contenu à l'extérieur de la classe, dans l'école, et 75 % réinvestir à la maison. Toutefois, le moyen utilisé pour le suivi à la maison n'est pas clairement défini par tous les intervenants interrogés qui ont mentionné que les ateliers étaient réinvestis à la maison.

Les routines

Concernant la routine, tous les intervenants interrogés nomment qu'elle est présentée tous les jours, le matin.

Il est observé que dans 85 % des classes Kangourou, on identifie les mathématiques et le français comme matières prioritaires et qu'il y a 15 % des CK où on n'identifie que le français comme matière prioritaire. De plus, les résultats montrent que les CK consacrent en moyenne 1 heure et 25 minutes par jour de façon formelle à l'apprentissage des matières prioritaires, alors que pour la période de jeux, il y a en moyenne 48 minutes de prévues dans la routine. Aucune des classes Kangourou participantes n'a rapporté avoir prévu du temps pour faire des retours sur les journées passées dans la CK, alors qu'en moyenne, 22 minutes par semaine sont consacrées à des discussions sur les fins de semaine des élèves.

En ce qui concerne les spécialités offertes aux élèves des CK, on constate qu'en éducation physique, 15 % des élèves des CK intègrent ce cours avec leur groupe de classe ordinaire, 31 % intègrent avec leur groupe de la CK et 54 % participant tant avec le groupe de la CK que celui de la classe ordinaire. Pour les cours d'anglais, 77 % des élèves participent à ce cours avec leur groupe CK et 23 % avec le groupe classe régulier.

En musique, 25% des élèves intègrent ce cours avec le groupe CK, 25 % avec leur groupe classe ordinaire et 50 % participent tant avec le groupe CK que celui de la classe ordinaire. Finalement, il y a 9 % des élèves des CK qui intègrent le cours d'art plastique tant avec la classe régulière que leur groupe Kangourou, 18 % y participent qu'avec leur groupe Kangourou et 18 % qu'avec leur groupe du régulier.

Toutes les classes Kangourous prennent la récréation à l'extérieur. Toutefois, quelques élèves restent à l'intérieur lors de la récréation. L'intégration avec les élèves des classes ordinaires lors des récréations est limitée et les élèves des CK restent le plus souvent ensemble durant ces périodes. Il n'a pas été possible d'identifier les raisons qui expliquent que les élèves des CK joignent peu les autres élèves des classes ordinaires durant les périodes de récréations.

La taille et la composition des classes

Selon les réponses obtenues, les CK sont composées majoritairement de garçons, avec 12 % de filles parmi les élèves de notre échantillon. En moyenne, les CK regroupent sept élèves par groupe. Dans chaque CK, il est possible de retrouver deux adultes, soit une enseignante et un TES.

Implantation du service

Dans cette section, une synthèse des résultats issus des analyses des verbatims des entrevues effectuées avec les acteurs œuvrant dans les CK est présentée, afin de répondre au deuxième objectif de cette recherche. Plus précisément, les éléments abordés concernent l'implantation du service, soit les facteurs qui influencent l'efficacité

du service, le fonctionnement de la classe Kangourou et la perception des acteurs impliqués face à l'impact du service sur la clientèle qui compose ce service.

Conditions favorables

Pour que l'implantation du service Kangourou dans une école soit une réussite, il existe des conditions favorables à mettre en place. En ce sens, les participants interrogés ont relaté les différents éléments qui, selon eux, ont facilité et nui à l'implantation du service Kangourou dans leur école.

Aménagement physique. Tous les participants interrogés s'entendent pour dire que l'aménagement physique de la CK aide grandement à l'implantation du service. En effet, cela semble avoir un impact positif sur les interventions réalisées auprès des élèves. Aussi, sur le plan de l'organisation physique de la classe, tous ont aménagé un coin d'apaisement, un coin salon, un coin cuisine, une aire de jeu et un coin pour se rassembler en groupe.

Je trouve que c'est rassurant, c'est apaisant pour eux et ça leur offre des possibilités aussi lorsqu'ils se sentent moins bien.

Ce qui est positif, c'est plus au niveau physique. On a notre coin à nous, on a de l'espace et on n'a pas peur de déranger.

On veut créer un contexte de bien-être, une ambiance chaleureuse. L'environnement fait en sorte que c'est plus facile d'être proche d'eux, se les coller, d'être plus détendu. On peut intégrer notre matière avec des activités, par exemple à la cuisine.

Collaboration entre les enseignants CK et ceux des classes ordinaires.

Plusieurs enseignants de la CK mentionnent qu'une bonne collaboration avec les

intervenants de la classe ordinaire, c'est-à-dire celles où les élèves Kangourou vivent des moments d'intégration, facilite l'implantation du service. Une bonne communication entre les enseignants du régulier et de la CK aide à arrimer les interventions et à une meilleure compréhension de la philosophie de la classe.

C'est sûr que les profs du régulier ont une proximité avec les profs de la classe Kangourou et c'est plus facile d'intervenir et de faire le pont. [...].

De plus, des enseignants observent une meilleure communication entre eux et une plus grande ouverture de la part des enseignants du régulier, lors de la deuxième année d'implantation.

Maintenant, quand il y a des activités, les enseignants nous avisent et on sent que l'information circule plus, contrairement à l'an passé.

Les enseignants sont plus collaborateurs, ils s'obstinent moins. [...] Ils comprennent mieux qu'un élève intégré leur appartient, que c'est l'un des leurs.

Croire à l'approche Nurture. Les participants interrogés s'entendent sur l'importance de croire en l'approche Nurture lorsqu'une classe Kangourou s'implante dans une école. Selon eux, cela fait la différence pour que l'implantation soit une réussite.

Il faut que le personnel embarque [...]. Les personnes qui travaillent en CK y croient et il faut qu'ils aient le goût de s'investir, de croire à la possibilité des jeunes, au potentiel de réhabilitation de l'ensemble des jeunes au niveau d'une classe ordinaire. [...] Il faut que l'école croie à la mission que ce programme amène.

Je pense que l'équipe y croyait beaucoup et cela a été aidant [...].

L'ouverture de la direction d'école et du personnel sont importants. Si tu ne crois pas à cette philosophie-là, oublie ça, il n'y a rien à faire.

Je croyais déjà à l'approche, mais en adhérant à cette classe, ça a permis de plus affirmer ma façon d'intervenir. [...]

Capable de prendre une distance. Selon certains, le fait d'être capable de se questionner sur ce qui doit être ajusté et ce qui fonctionne aiderait à une bonne implantation du service au début du projet.

La clé c'est d'avoir du personnel très ouvert qui est capable de se remettre en question. [...].

[...] La tenue de mon cahier m'a aidé énormément à départir, clarifier les rôles de chacun, se réajuster, se donner du feed-back pour pouvoir avancer.

Avoir un but pour les élèves en CK. Lors de l'implantation d'un tel projet, selon certains participants, il importe de ne pas perde de vue l'objectif final d'intégration dans une classe ordinaire pour les élèves qui sont dans une CK. Ainsi, certains enseignants s'accordent sur le fait que les élèves Kangourou doivent progresser sur le plan scolaire et qu'un suivi doit aussi se poursuivre après l'intégration.

Comme le but de la CK est d'intégrer nos élèves dans les classes ordinaires, il faut qu'ils progressent sur le plan académique.

L'objectif est d'intégrer à la classe ordinaire, mais il faut aller sonder une fois que s'est fait.

Formation. En termes de formation, la majorité des intervenantes en classe Kangourou disent avoir reçu en moyenne plus de 14 heures de formation. Cette

formation a été suivie surtout en début d'implantation du projet, ou lors d'une journée Kangourou présentée en juin de chaque année. Parmi les répondantes, plusieurs ont reçu la visite dans leur CK de l'une des responsables de l'équipe pionnière du projet Kangourou au Québec, désormais formatrice pour le Réseau Kangourou.

Bin moi, je suis allée deux fois au congrès de la journée Kangourou et Suzanne qui est responsables des CK, est venue ici à quelques reprises.

D'autres partagent avoir reçu plutôt de la formation par leur personne-ressource régionale.

[...] c'est la ressource régionale qui nous donne le support, mais après les Fêtes, on a été laissés à nous-mêmes. [...]

[...] j'ai eu une formation de la commission scolaire avec la personne régionale. C'était une journée complète. Elle nous a parlé sur les troubles de l'attachement. [...]

Conditions défavorables

Surplus d'élèves en CK. Plusieurs enseignants interrogés s'entendent sur le fait que le nombre élevé d'élèves en classe Kangourou a influencé l'implantation du service et par conséquent, a aussi nui à l'efficacité de celui-ci.

Un nombre élevé d'élèves dans la classe qui fait que c'est essoufflant.

Il faut vraiment avoir une limite d'élèves.

Je pense que je mettrais moins de niveaux, moins d'élèves parce qu'on a beaucoup d'élèves ici. [...], je suis présentement à 10 (élèves) de 4 niveaux. Les autres groupes sont nombreux aussi, on a une classe de 11 et de 12 élèves.

Le fait d'avoir des groupes nombreux, on manque de temps. [...] Faute côté relationnel, on a moins d'énergie aussi. On va leur dire : « ben tu t'occupes », je trouve que le lien est plus serré lorsqu'on en a moins. Je trouve que c'est une grosse problématique qu'on a des gros groupes comme ça.

Manque de préparation et planification avant la mise en place du projet

Kangourou. Des enseignants et professionnels expriment que la préparation et la planification lors de la mise en place d'une CK peuvent avoir des conséquences assez importantes lorsqu'elles sont négligées dès l'implantation du service Kangourou dans une école.

On s'est trompé au niveau du classement. Dans notre première approche, les enfants nous étaient présentés par les directions, parfois par les enseignantes ou psychologues des écoles. Et on donnait la réponse tout de suite, à savoir si l'on pensait que c'était un enfant qui pouvait être candidat à la classe ou non. On s'est fait prendre. On a eu 2 enfants pour lesquels on a dû revoir le classement en cours d'année pour une classe en trouble de comportement. [...] On s'est réajusté. Le prochain comité est en juin et l'on s'est donné un temps de réflexion, avant de rendre les réponses aux écoles [...].

Manque de communication. Selon des professionnels interrogés, le fait que dans leur école il y a un manque de communication avec l'équipe de la classe Kangourou, cela affecte négativement l'implantation de ce service.

Dans l'application, ce qui a de plus perturbateur, c'est justement de ne pas avoir un suivi plus de proximité, c'est ce qui a manqué. Tout de suite, de faire arrimage avec la conseillère en adaptation scolaire. Pour vraiment le partir (projet CK) de façon à guider l'intervenante, la technicienne en éducation spécialisée, et guider également l'enseignante pour les activités d'apprentissage. Donc [...] la concertation. Ce sont des éléments qui sont à reprendre parce que ce n'est pas tout à fait clair au sein de l'équipe.

Jugement des enseignants du régulier. Quelques intervenantes des CK font part que le jugement des enseignants des classes ordinaires est un facteur qui a nui à l'implantation de la CK dans leur école, soit parce qu'elles se sentaient à part de leurs collègues ou par le fait que leurs collègues avaient peur de la clientèle qui fréquentait la CK.

Les éléments perturbateurs sont des fois, le regard de certaines enseignantes et les commentaires négatifs. Mais j'ai comme principe que je ne laisse jamais ça là et je vais rencontrer la personne. Ils voient des situations, mais ils ne connaissent pas tout ce qui vient avec. La fermeture de certains enseignants vis-à-vis ces enfants-là.

Juste au départ quand moi je voulais sortir avec les élèves, ce n'était pas facile. Les gens avaient peur beaucoup. Assez que ça m'a quasiment fait peur à moi aussi.

Au début, je me sentais plus jugé. Maintenant, je sens plus que la plupart sont sympathiques à ma cause. Ils me disent : « Ah, je te trouve bonne, moi je ne ferais pas ça. » Ça a vraiment changé, contrairement au début où l'on se faisait juger.

Manque de connaissance de la part des enseignants du régulier concernant l'approche. Près de la moitié des entrevues réalisées auprès des intervenantes de la CK laissent sous-entendre que les enseignants des classes ordinaires manquent de connaissance en ce qui a trait à la philosophie de la classe Kangourou. Dans l'une des entrevues réalisées auprès d'une enseignante, celle-ci nomme clairement qu'il y a des enseignants qui ne veulent pas intégrer dans leur classe ordinaire les élèves de la classe Kangourou. Cela signifie aussi qu'il n'y a pas de place prévue en classe ordinaire dès l'implantation du service de la CK. Les commentaires permettent de constater que la philosophie et les besoins de ces enfants ne sont pas bien compris par certains enseignants des classes ordinaires.

Ils (les enseignants) trouvent qu'on ne travaille pas très fort et que nos élèves sont tannants. Ils ne veulent pas que nos élèves intègrent leur classe.

D'autres (enseignants des classes ordinaires) se demandent pourquoi on a des divans et une télé dans notre classe.

Certains me disent qu'ils ne feraient pas ce que je fais, qu'ils n'accepteraient pas de se faire mordre.

Dans l'ensemble de l'école, c'est difficile d'avoir l'heure juste parce que des fois on se fait taquiner. On est peut-être jalouxés parce qu'on a seulement 4 élèves pour deux intervenants. Je crois que ça les dérange de voir qu'on a un salon et qu'on est confortables. Ils ont même l'impression parfois qu'on ne travaille pas. Je ne m'arrête pas à ça parce que quand ces mêmes enseignants ont ces enfants, ils voient tout le travail qu'on a fait. Ils voient que ce sont des enfants qui demandent beaucoup.

On se faisait accuser qu'on les chouchoutait, qu'on les avait toujours sur nous autres, qu'on acceptait de mal se faire parler. [...] Souvent on nous disait : « Ah! Moi, je ne serais pas capable de me faire parler comme ça. » [...] Il y a eu des plaintes à la direction qui se sont faites. [...] Ils nous trouvaient un peu tolérantes.

Ils sont anxieux face à certains de nos élèves. Parfois, s'il y a un problème avec un de nos élèves dans la cour, ils viennent nous voir au lieu d'intervenir comme avec n'importe quel autre élève.

Formation. Bien que la majorité des participants, soit 85 % d'entre eux, ont partagé avoir reçu une formation de base quant à l'approche utilisée en CK, plusieurs nomment qu'ils n'aient pas pu recevoir de la formation continue à ce sujet ou du soutien suite aux formations reçues. Ainsi, le manque de formation semble être un élément insécurisant pour les intervenants.

C'est un beau projet, mais c'est important d'être guidé comme équipe aussi, d'être supervisé, d'être amené toujours plus loin, d'être formé.

Contrairement aux enseignants, les différents professionnels et directions interrogés rapportent qu'ils n'ont pas reçu de formation lors de l'implantation du service, soit parce qu'ils n'étaient pas encore affectés dans l'école au moment de l'implantation du service ou parce qu'ils étaient absents.

Moi, personnellement, en tant que gestionnaire, non! [...] J'ai pris connaissance de la documentation que ma collègue avait reçue, donc la direction qui était ici l'an dernier.

Moi, ce qui est arrivé, c'est que quand ça s'est installé, j'étais en maladie, donc je n'ai pas eu beaucoup de formation.

[...] je ne me sens pas très solide et très ferrée en la matière. Donc, je me porte volontaire pour suivre des formations. Je serais même prête à payer de ma poche parce que j'ai vraiment un intérêt et je crois beaucoup en toute cette dynamique.

Aussi, s'ajoute une réalité que la majorité des écoles vivent, soit le roulement de personnel. Cela amène des changements chez les intervenants en classe Kangourou et les formations reçues lors des années antérieures ne sont pas reconduites aux nouveaux intervenants en place.

Il faudrait garder les mêmes TES d'année en année parce qu'eux autres, ils vont au bassin et ils font un choix chaque année, donc ça peut changer. Je trouve qu'on forme les gens, ensuite, ils recréent un climat de maison et de confiance [...]. On recommence chaque année [...]. Je pense que ce serait aidant de faire les équipes de façons plus stables.

Je n'étais pas là l'année dernière, donc je suis arrivée au début d'août 2010. Alors, évidemment, c'est seulement 5 mois de connaissance [...]. Je n'ai pas reçu de formation par rapport à ça (la philosophie Nurture). J'ai pris connaissance de la documentation que ma collègue avait reçue.

Manque de soutien. Dès l'implantation du service, tous s'entendent pour dire qu'ils ont eu un peu de soutien pour démarrer le projet de la classe Kangourou. Toutefois, une fois l'année scolaire entamée, près de la moitié des enseignants de la CK affirment manquer de soutien en ce qui concerne la mise en place de la CK.

On a eu du support en début d'année, les gens étaient disponibles. Il y a eu un boom dans les premiers mois de l'année. On sentait qu'on avait du support. Ensuite, ça a tombé, mais on avait encore besoin d'aide parce que c'était la première année.

L'année passée, on a été accompagné jusqu'à Noël et ensuite, on a été abandonné. Je me suis questionnée par rapport à l'approche, l'application et au rôle académique, je ne savais plus où le placer. [...], j'étais un peu déçue parce que je n'avais pas l'impression d'avoir rempli mon mandat.

[...], on avait des demandes ou on avait besoin d'aide, ce serait bien d'avoir une personne-ressource qui décide.

Des fois, j'ai l'impression que la direction comprend, mais d'autres fois, j'ai l'impression qu'il y a des choses qui manquent. Actuellement, j'ai l'impression que l'on vire du côté académique contrairement à la dernière année et que l'on oublie l'approche un petit peu.

Facteurs qui influencent le fonctionnement

Conditions favorables

Relations avec les élèves Kangourou. En ce qui a trait à la relation entre les enseignants et les élèves de la classe Kangourou, plusieurs éléments ont été relatés par les participants et tous s'entendent pour dire que lorsque la relation est bonne entre l'enseignant et l'élève, cela aide au bon fonctionnement de la classe. Voici ces principaux facteurs ressortis par les enseignants pour favoriser une bonne relation avec leurs élèves.

En général, c'est super bien. C'est sûr qu'ils sont habitués à moi et que ça aide beaucoup. On n'a pas eu beaucoup de situations de désorganisations ou de crises. Ils sont habitués à la routine et ils connaissent nos limites.

Sortir de la routine de l'école. *J'ai instauré les camps qu'on fait chaque année pour créer des liens avec eux. Faire des sorties comme aller en ski de fond, moi,*

je l'ai toujours fait comme enseignante. [...] Je les amène aussi à la maison, on fait un dîner hot dog, on se baigne chez moi...

L'importance de l'accueil du matin en classe K. [...] *Je prends le temps sur le bord de la porte. Je prends le temps à chacun et je comprends le matin comment c'est important.*

Se permettre d'avoir une proximité. *De prendre le temps des écouter. On les écoutait quand même, mais encore plus présent.*

On leur parle plus, on est plus proche d'eux. On a beaucoup plus de temps à accorder à chacun.

On se donne le droit de les chouchouter, de les coller, de les berger. [...] C'est une approche qui nous permet d'aller le faire et de ne pas être mal à l'aise en pensant qu'on perd notre temps de travail parce que le besoin à ce moment-là est là. L'enfant est aussi en train de bâtir un lien de confiance à l'adulte [...].

Relation avec les parents des enfants Kangourou. Les propos recueillis concernant la relation entre enseignants Kangourou et parents des enfants qui fréquentent la CK montrent qu'il y a des éléments qui peuvent influencer l'efficacité du service de cette classe chez ces enfants. En effet, une bonne relation entre l'enseignant de la CK et les parents serait un facteur important.

On a eu de belles relations. Tous les parents ont bien collaboré. Quand on fait un téléphone à la maison, on a toujours un retour ou tout le temps un soutien. [...].

Créer un lien de confiance avec les parents. *On a un bon lien. Ils nous font confiance. Cette année, ça va quand même bien. Pour l'instant, il n'y a pas eu de situations problématiques. [...] C'est comme si l'année passée, parce qu'on était en exploration, les parents pensaient que l'on ne travaillait pas. On avait plus souvent à se défendre et, cette année, je sens que les parents sont plus satisfaits, car le suivi académique est plus présent.*

Sur le plan pédagogique. Tout comme le facteur précédent, des enseignants de la CK ont nommé qu'il y a des éléments importants à considérer au plan pédagogique qui auraient une influence sur l'efficacité de la CK chez les enfants.

Diminuer les exigences. Il faut leur faire comprendre qu'ils sont capables. J'ai commencé même plus bas que leur niveau académique, vraiment au-dessous de ce qu'il était capable de faire pour leur donner confiance, parce que la plupart quand ils sont arrivés dans cette classe, ils faisaient (les élèves) du refus au niveau scolaire. Il fallait que je trouve un moyen de les ramener. J'ai vraiment commencé très bas au niveau académique et monter la difficulté tranquillement.

J'ai dû être plus à leur écoute, plus à leur rythme, de ralentir mes affaires, de me calmer et de me dire que la priorité c'est le lien qu'on crée ensemble et qu'ils vivent des réussites aussi.

J'ai ralenti beaucoup.

Le rythme aussi, je pense que ça prend un rythme plus lent.

Diversifier les activités. Je me suis adaptée beaucoup à eux. Pédagogie...je varie beaucoup, pour garder leur intérêt; choisir des choses qu'ils vont aimer.

Diversifier un peu plus les façons de faire. Leur permettre de bouger plus aussi.

Être à l'écoute des besoins. J'y vais beaucoup avec la disposition de l'enfant. Je fais plus d'exercices de mayakiki. Il faut travailler au rythme de l'enfant selon ce qu'il est capable de donner et en respectant sa fatigue dans la journée et ce qu'il a vécu à la maison avant d'arriver.

Au départ, ce n'était pas l'approche Kangourou et je travaillais le programme régulier. Maintenant, ma priorité n'est plus là. La priorité est mise sur le jeune lui-même, sur ce qu'il vit, ses sentiments, son état d'âme. Ensuite on passe à l'académique. Maintenant, je le vois vraiment.

Il faut être à l'écoute du jeune. Tout est basé sur la constance et l'écoute.

Nombre d'années d'implantation du service Kangourou. Le nombre d'années d'implantation du service semble faire une différence face à différents facteurs. Par exemple, une meilleure communication entre les intervenants, tant en CK, qu'entrent ceux des classes ordinaires et les intervenants kangourou. Avec le temps, l'intégration des élèves kangourou en classe régulière est mieux acceptée de la part des intervenantes

au régulier. Dans l'une des commissions scolaires où il y a une classe Kangourou qui était en place depuis au moins deux ans, des participants ont rapporté que :

Les enseignants sont plus collaborateurs. Ils s'obstinent moins. Ça roule de soi, maintenant. Ils comprennent mieux qu'un élève intégré leur appartient, que c'est un des leurs.

Et maintenant, quand il y a des activités, les enseignants nous avisent. On sent que l'information circule plus contrairement à l'année passée.

Conditions défavorables

Relation avec les parents. Comme mentionné plus haut, ce facteur peut être un élément facilitant tout comme nuisible à l'efficacité de la classe Kangourou pour les élèves. En fait, des enseignants ont rapporté que le manque de soutien et de connaissances des parents face à la philosophie pouvait avoir une influence sur ce service dans leur milieu.

Manque de soutien aux parents. Je trouve que là on travaille un petit peu dans le beurre, dans le sens que cet enfant-là retourne chez maman tous les soirs. Je trouve qu'on a un petit un manque de ... je ne sais pas... de contrôle, d'aide aux parents. La DPJ a des case loads assez grands, ils (intervenants) ne fournissent pas. Mais nous non plus à l'école et je trouve qu'au bout du compte ce sont les enfants qui payent pour, parce que les parents ne sont pas toujours adéquats.

Je trouve s'il y avait une plus grande continuité à la maison, ce serait plus gagnant pour les enfants, ce serait plus sage aussi. Je pense que les parents y gagneraient dans leur pratique, je pense que ce serait gagnant pour tout le monde. Il y aurait probablement moins de crises à gérer eux-mêmes à la maison.

Manque de connaissance de la part des parents face à la philosophie. C'est difficile. C'est une mauvaise année. On n'est pas bien perçu. Beaucoup de parents préféreraient voir leur enfant au régulier et ils ne comprennent pas notre

service. Ils ne voient pas la problématique de leur jeune de la même façon que moi. Ils disent qu'on ne les pousse pas assez.

Peu d'intégration en classe ordinaire. Les résultats obtenus en lien avec l'intégration des élèves de la CK en classe ordinaire montrent qu'il y a plusieurs facteurs qui peuvent expliquer le fait qu'il y a peu d'élèves qui réintègrent la classe ordinaire. En effet, selon ce que les enseignants des CK ont rapporté, ce point n'est pas toujours prioritaire pour l'équipe Kangourou. Dans d'autres cas, certaines classes Kangourou ne savent pas comment faire pour réintégrer l'élève, il y a peu d'implication avec les élèves du régulier, aussi, les CK ne sont pas préparés pour faciliter l'intégration.

Cette année, on n'en a pas intégré sauf que dans les plans d'intervention qui ont été faits, la plupart ont eu une recommandation pour l'intégration.

L'intégration, ben ça se fait un peu, ça serait dans les choses qu'on pourrait améliorer. Il y a des petites intégrations, mais ils n'y vont pas beaucoup.

Il n'y a pas de classe ordinaire ici. L'an passé, j'ai intégré un élève dans une autre école...

On n'a pas poussé l'intégration [...] parce que c'est notre première année et on ne savait pas trop comment faire. Ce n'est pas notre priorité cette année.

Il n'y a pas vraiment de mélange entre les groupes, parce que chacun à ses activités. On intègre un peu, mais pas tant que ça. Il y a trois types de clientèles ici, chacun cohabite sans vraiment savoir ce qui se passe.

Tout compte fait, pour donner suite aux résultats présentés précédemment, l'organisation et le fonctionnement des CK comportent plusieurs éléments qui ressemblent à ce qu'on retrouve dans les NG. En effet, l'organisation physique des CK est un point fort qui ressort des constats à la suite de l'analyse des résultats. Aussi, dans l'ensemble, les CK font partie de l'environnement régulier de l'école. Pour ce qui est du

fonctionnement de CK, les routines sont utilisées par toutes les CK et les intervenants communiquent régulièrement avec les familles, mais les moyens utilisés peuvent être différents selon la CK. Des lacunes sont aussi observées dans les résultats de cette recherche. En effet, plusieurs CK n'intègrent pas systématiquement les élèves en classe ordinaire. Aussi, le volet parent est peu développé par les équipes des CK. Enfin, des inquiétudes en lien avec des problématiques rencontrées se font sentir, surtout dans les CK qui ont l'impression de ne pas être assez supportées par leur équipe-école. Dans la prochaine partie, soit la discussion, ces éléments seront repris, afin d'approfondir l'analyse de ces résultats.

Discussion

L'objectif premier de cette recherche était de faire la description de l'organisation du service des classes Kangourou au Québec. Dans cette section, les résultats seront discutés plus en détail, afin de mieux comprendre quelle est la situation de ces classes au Québec.

L'organisation du service des classes Kangourou

Dans un premier temps, en ce qui concerne la situation de la classe Kangourou dans les écoles, les résultats démontrent que ces classes sont, dans l'ensemble, partie prenante de l'environnement régulier de l'école. Plus de la moitié des CK participantes disent être situées dans une école où il y a des classes ordinaires. Par ailleurs, l'aménagement physique des CK semble comparable à celui d'un NG. Rappelons qu'il est attendu qu'une classe de ce type propose des aménagements pour un coin-cuisine, un salon, une aire de jeu, une aire de travail, un endroit pour rassembler le groupe et un coin d'apaisement (Bennathan et Lucas, 2010). Les intervenants interrogés affirment tous avoir un environnement qui ressemble à celui d'une maisonnée dans leur classe. Toutefois, nous n'avons pas plus d'informations concernant comment ces endroits sont organisés et utilisés.

Pour ce qui est de la communication entre l'école et les familles, tous les intervenants de la CK affirment entrer en contact une fois par jour avec les parents. Cependant, on constate que les moyens de communication varient d'une classe à l'autre. Concrètement, tous les intervenants utilisent un outil de communication

quotidiennement, soit un cahier spécialement conçu pour la CK ou l'agenda de l'école. De plus, le constat est que des appels téléphoniques se font régulièrement ou au besoin. Nous n'avons pas de détails sur la nature des appels téléphoniques effectués, il serait intéressant de savoir si ce moyen de communication est utilisé pour informer des éléments positifs sur leurs élèves ou lorsque ça ne va pas bien. En ce sens, accorder de l'importance aux réussites de l'élève lors des communications avec les parents peut être un moyen qui contribue à développer un lien positif avec eux afin qu'ils puissent développer un plus grand intérêt au cheminement scolaire de leur enfant (Bennathan et Boxall, 2000).

Il est important de créer un climat de confiance avec les familles pour favoriser l'efficacité des interventions auprès des enfants. Lorsque les intervenants entretiennent une relation positive avec les parents, ceux-ci sont plus enclins à demander des conseils pratiques et lorsqu'ils vivent des moments difficiles à la maison, ils voient les intervenants de la CK comme des partenaires pouvant les aider. Ils se sentent ainsi valorisés dans leurs rôles parentaux et ainsi, leur participation permet de favoriser des interventions cohérentes en lien avec l'approche appliquée à l'école et à la maison (Bennathan et Boxall, 2000; Bishop, 2008; Ofsted, 2011). Cela devient alors un facteur positif, car leur vision devient plus positive face aux progrès de leurs élèves à l'école et leur bien-être à la maison. C'est pour ces raisons que les intervenants doivent veiller à ce que le plus possible les moments de communication soient de nature positive. Cela devient un moyen pour travailler avec les parents, soit de développer un meilleur lien de

confiance avec eux, mais aussi de les aider à cheminer dans la perception face à leurs enfants (Bennathan et Boxall, 2000).

Pour ce qui est du développement du lien de confiance entre les parents et l'école, mis à part les communications quotidiennes, il y a peu d'interventions pour amener les parents à s'impliquer davantage dans la vie scolaire de leurs enfants. Cela s'explique par le fait qu'il y a moins de la moitié des classes qui organisent des activités à l'école où les parents sont invités à participer. Aussi, aucune des classes Kangourou n'ont rapporté faire des ateliers pour les parents. On peut supposer que cela n'aide pas à favoriser le lien entre l'école et les familles des enfants des CK. En ce sens, dans les NG, inviter les parents en classe devient une façon de développer un lien positif entre l'école et ceux-ci, mais aussi envers leurs enfants (Boxall et Lucas, 2010). De plus, il s'agit aussi d'une opportunité de partager avec ces parents des outils liés aux habiletés parentales pour mieux aider l'enfant à la maison (Bennathan et Boxall, 2000). Dans cette présente recherche, le constat est que le volet pour favoriser la participation des parents est peu pris en considération. Les intervenants devraient aussi se concentrer sur le développement de relations de confiance et être sensibles aux besoins parentaux (Adams et Christenson, 2000). Comme le recommande le chercheur Kirkbride (2014) dans son étude, lorsqu'on travaille avec les parents, les intervenants doivent être en mesure de miser sur des interventions qui mettront en valeur leur besoin et leurs forces, tout en les soutenant dans les zones d'inconforts face à leurs habiletés parentales.

Pour ce qui est des suivis en lien avec les plans d'intervention scolaire, il est soulevé que tous les élèves des CK en possèdent un. Par contre, la révision des objectifs liés au PI scolaire est variable. En effet, au courant de l'année scolaire, la plupart des CK font la révision des objectifs à travailler maximum deux fois. À ce sujet, le MELS (2004) indique que la fréquence de la révision du PI se fait en fonction de la situation de l'élève et varie selon la nature de celui-ci et des besoins de l'élève. Par contre, une rencontre dans l'année scolaire est obligatoire pour la révision du PI (MELS, 2004). Cependant, on peut penser que la situation des élèves placés dans une classe spéciale soit assez préoccupante pour que le PI soit révisé plus souvent, mais il s'agit ici d'une hypothèse qui pourrait être intéressante de valider.

Lorsqu'on travaille avec des élèves ayant des difficultés comportementales, il est important de travailler à développer leurs habiletés sociales. Selon le MEESR (2015), en travaillant ces habiletés, ils ont plus de chance d'améliorer leurs compétences sociales, voire même de développer une meilleure adaptation sociale dans leur environnement. Il est donc intéressant d'observer que les intervenants des CK font tous des activités d'habiletés sociales avec leurs élèves. Comme précisé dans la section des résultats, la fréquence de ces activités dans l'horaire varie d'une classe à une autre, mais toutes nomment réinvestir le contenu des thèmes travaillés à l'intérieur de la classe. Par contre, même si 75 % des classes disent que le contenu est aussi réinvesti à la maison par les parents, le moyen pour évaluer l'implication des parents à ce sujet n'est pas défini, donc il n'est pas possible de confirmer que les parents travaillent aussi les habiletés sociales travaillées en classe. Des questionnements aussi sur la capacité des parents à le faire sont

soulevés, étant donné que les résultats discutés liés à la participation des parents en classe étaient faibles.

Pour ce qui est des routines, toutes les classes nomment en avoir une déjà établie avec leurs élèves, celles-ci seraient présentées chaque matin lors de l'accueil des élèves, comme le propose le modèle des NG (Bennathan et Boxall, 1996). La clientèle ayant des besoins importants sur le plan affectif comme ceux qui fréquentent les CK a besoin de plus de soutien pour l'apprentissage des routines, par le fait qu'ils ont un sentiment d'insécurité plus grand que les élèves qui ne présentent pas de difficultés d'adaptation (Boxall et Lucas, 2010). Alors, le fait d'utiliser des routines en classe permet d'être prévisible sur ce qui va se passer au courant de la journée et aussi lorsque les routines sont débutées dès l'entrée en classe le matin, cela réduit les interactions spontanées entre les élèves, donnant moins de possibilités de situations conflictuelles pour ces élèves ayant des difficultés d'adaptation (MEESR, 2015).

Il y a beaucoup de variantes observées en ce qui concerne l'intégration des périodes de spécialités dans la routine. Certains élèves des classes Kangourou y participent en intégrant la classe ordinaire, alors que d'autres restent avec le groupe de la CK. Toutefois, il n'y a aucune précision qui explique pourquoi certains élèves peuvent participer aux périodes de spécialités alors que d'autres non. Cette situation amène un questionnement sur les critères guidant l'intégration des élèves de la CK en classe ordinaire lors de ces périodes. Les intervenants ayant rempli les questionnaires de l'étude n'ont mentionné aucun critère précis guidant cette décision. Ils ne semblent pas

utiliser d'indicateurs, par exemple le Profil Boxall qui est l'outil utilisé dans les NG (Boxall et Lucas, 2010), pour évaluer si l'élève est prêt à retourner faire des périodes avec son groupe classe du régulier. N'ayant pas d'indicateurs concrets pour savoir si l'élève est prêt à réintégrer la classe ordinaire, les risques que l'intégration soit un échec plutôt qu'une réussite pour l'élève pourraient être plus grands.

La taille et la composition des groupes sont des éléments qui sont importants à considérer lors de la planification d'un NG dans une école (Boxall et Lucas, 2010). En effet, selon le modèle classique des NG ceux-ci seraient formés jusqu'à 12 enfants et deux adultes ayant une formation sur la théorie et la pratique Nurture. Aussi, s'ajoutent d'autres variantes comme la tranche d'âge des enfants qui composent le groupe et le temps passé à l'intérieur du NG (Cefei et Cooper, 2011). Selon les informations recueillies auprès des intervenants des CK, il est observé que la taille des groupes respecte le modèle classique, c'est-à-dire que le nombre d'élèves en CK n'excède pas 12 et l'on y retrouve deux adultes par groupe. Par contre, l'âge des élèves qui composent les CK peut varier et leur niveau de cycle aussi. Autrement dit, il y a des groupes qui sont formés d'élèves dont le cheminement en lien avec les apprentissages scolaires est très différent. Cela semble amener des défis pour les enseignants de la CK, étant donné qu'ils doivent adapter le matériel d'apprentissage en conséquence des différents niveaux de chaque élève.

Finalement, il est observé que plusieurs classes Kangourou n'intègrent pas systématiquement les élèves en classe ordinaire, ce qui est une entorse au modèle de

service. Il faut se rappeler que dans le modèle classique des NG, Boxall (2002) voit l'intégration de ces élèves en classe ordinaire comme l'un des objectifs à ne pas perdre de vue. En effet, dans les NG, ils doivent se concentrer sur la préparation d'un enfant pour le retour à la classe ordinaire (Boxall et Lucas, 2010). Il est observé que ce principe n'est pas prioritaire auprès de plus de la majorité des CK participant à cette recherche. Il serait pertinent de revoir auprès des équipes Kangourou s'ils comprennent bien l'objectif des interventions qu'ils font auprès de leurs élèves et aussi de les outiller pour mieux répondre aux modalités de l'intégration en classe ordinaire.

Conditions qui ont un impact sur l'implantation du service

Le deuxième objectif était de connaître la perception des différents acteurs qui sont liés directement à une classe Kangourou sur ce service. Ainsi, dans les prochaines lignes, nous poursuivrons la présentation de la discussion en lien avec les conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service Kangourou, selon l'avis des acteurs principaux.

La mise en place du service Kangourou nécessite des conditions à respecter pour s'assurer d'un bon fonctionnement et par le fait même, de la continuité de celui-ci dans l'école. Les participants ont rapporté des éléments qui ont, selon eux, facilité ou non l'implantation du service d'une CK dans leur école. À la suite des entrevues réalisées auprès des intervenants, il est observé que les intervenants des CK ont le souci d'offrir un environnement sécurisant avec une ambiance chaleureuse, comme on pourrait le

retrouver dans une maisonnée. En effet, l'aménagement physique des classes Kangourou est une force qui a été observée. Cet élément rapporté par les intervenants est essentiel au bon fonctionnement du service. Les coins organisés pour chaque activité facilitent les interventions réalisées auprès des enfants et les intervenants perçoivent l'environnement de leur CK comme un facteur positif pour réaliser leurs interventions.

Il est observé que les intervenants des CK sont conscients qu'une bonne collaboration avec les autres membres de l'équipe-école, et surtout, ceux qui intègrent les élèves de la CK en classe ordinaire, est un élément nécessaire à la réussite de ce projet. En effet, ce facteur est important pour que le service fonctionne et que l'intégration d'un enfant en classe ordinaire soit une réussite. Pour ce faire, il est nécessaire que les gestionnaires qui sont impliqués dans la mise en place d'un projet Kangourou planifient le développement de cette approche auprès de toute l'équipe-école et non, juste avec l'équipe de la CK (Ofsted, 2011). Par contre, les résultats rapportés permettent de constater que l'objectif d'un tel projet n'est pas clairement défini, voire même compris par plusieurs équipes-écoles. Autrement dit, la planification de l'implantation du projet est parfois négligée par les équipes-écoles et des conséquences sont observées. Par exemple, dans ces mêmes écoles, un manque de connaissances en ce qui a trait à l'approche de la CK est constaté, ce qui amène des incompréhensions face aux besoins des élèves Kangourou. Tout comme le fait que la communication entre l'équipe des CK et les autres membres du personnel de l'équipe-école est négligée. Donc, lorsqu'il est temps d'intégrer les élèves Kangourou en classe ordinaire, des difficultés liées à l'implication des enseignants du régulier sont observées.

En contrepartie, nous constatons une implantation de service plus facilitante dans les CK où les intervenants rapportent avoir des objectifs bien défini pour chaque enfant et lorsque tous les intervenants impliqués auprès de celui-ci comprennent bien les objectifs à travailler. Ces propos peuvent être mis en relation avec ceux des intervenants des CK qui ont nommé qu'une bonne collaboration et une bonne communication avec les autres membres de l'équipe favorisaient une meilleure implantation de service. Dans le rapport Ofsted (2011) il est aussi possible de retrouver ces éléments rapportés qui contribueraient au succès de la mise en place d'un NG.

Facteurs ayant de l'impact sur l'efficacité

Dans les classes Kangourou participant à cette recherche, il est observé que la relation entre les élèves et les intervenants est perçue comme ayant un impact sur le bon fonctionnement des interventions. Ce résultat est tout à fait conforme aux écrits de Pianta et Stuhlman (2004) qui démontrent bien que les relations enseignant-enfant jouent un rôle dans la capacité à celui-ci à acquérir des compétences nécessaires pour réussir à l'école. De plus, selon ce que dit le MEESR (2015) dans son cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, « meilleures seront la connaissance de l'élève et la relation entre l'élève et l'enseignant, meilleure sera la portée de l'intervention » (MEESR, 2015, p.67). Les résultats de l'étude montrent que les intervenants ont eu à développer des stratégies pour créer une bonne relation avec leurs élèves et aussi pour la maintenir. Pour y arriver,

ils rapportent devoir se permettre d'adapter la routine aux besoins rencontrés, de prendre le temps d'accueillir les enfants le matin afin de sentir dans quel état émotif ils arrivent à l'école, et aussi, d'avoir une proximité avec eux. En ce sens, le lien d'attachement et de confiance envers l'enfant se crée et devient plus fort lorsque l'adulte est capable d'être constant dans ses interventions, tout en maintenant une routine (Boxall et Lucas, 2010). Aussi, la proximité serait, entre autres, un élément essentiel pour construire et maintenir ce lien d'attachement et de confiance (Gerhardt, 2014). Donc, il est possible de constater que les stratégies rapportées plus haut par les participants sont en accord avec ce que suggère la philosophie dans les NG.

Il est observé que lorsque l'enseignement est adapté aux besoins de l'enfant et lorsque l'enseignant est en mesure de diminuer les exigences en fonction du niveau scolaire des élèves, les CK semblent être plus efficaces à soutenir leurs apprentissages (Delafield-Butt et Adie, 2016). Aussi, en lien avec les interventions réalisées en CK, les chercheurs Delafield-Butt et Adie (2016) observent que l'état d'esprit et la capacité à donner un sens aux apprentissages seraient des éléments de base qui disposeraient mieux l'enfant aux apprentissages. Selon eux, lorsque l'enseignant est sensible aux rythmes et aux sentiments de l'enfant, cela permettrait à celui-ci d'être plus disponible et par conséquent, l'inciterait à une meilleure participation lors des périodes d'apprentissage (Delafield-Butt et Adie, 2016). Ainsi, il semble que la relation qui se développe entre l'intervenant et l'élève Kangourou est un facteur favorable important à considérer. Autrement dit, le fait de créer un lien significatif entre eux aurait un impact sur la réussite de l'enfant en CK.

Suite aux résultats obtenus dans cette recherche, il a été soulevé que pour que le travail d'équipe soit possible auprès des enfants des CK, il serait important que l'équipe-école ait une vision commune du service. En effet, ce facteur aurait des impacts sur l'efficacité du service auprès des élèves. Selon Kirkbrid (2014), les NG doivent être soutenus sur tous les plans dans l'école, autant par la direction que les autres membres du personnel de l'école. Il est essentiel de s'assurer que le partage d'informations concernant le fonctionnement des élèves qui bénéficient du service se fasse auprès de l'équipe-école. Également, il est important que tout le personnel scolaire impliqué auprès des élèves du NG soit au courant du processus et des retombées de l'implantation de l'approche Nurture dans leur école (Kirkbrid, 2014). Par ailleurs, certains intervenants des CK ont des inquiétudes en lien avec les problématiques rencontrées par les élèves. Ces inquiétudes semblent être présentes surtout auprès de ceux qui disent ne pas être assez soutenus par leur équipe-école lors des situations de crises. En ce sens, certains acteurs se sentent peu soutenus dans le projet Kangourou. Ils aimeraient être plus outillés au plan clinique, pour guider leurs interventions selon les problèmes rencontrés.

Plusieurs acteurs qui travaillent directement auprès des CK mentionnent l'importance du travail avec les parents et l'enfant à la maison, afin de faire évoluer l'enfant plus rapidement. À la suite des résultats obtenus dans cette recherche, les constats nous amènent à rappeler qu'il y a peu de CK qui implique les parents dans leurs activités. Ainsi, le développement de la participation positive des parents dans les CK ne semble pas faire partie de l'approche globale de la plupart des CK, alors que cet aspect

est l'un des postulats de base dans les NG (Boxall et Lucas, 2010) dans le développement d'un Nurture group (Cooper et al., 2001). En effet, avoir une influence positive sur le développement des compétences des parents et des enfants à la maison permettrait non seulement de faire cheminer l'enfant plus vite, mais aussi d'aider les parents à développer leur engagement envers leur enfant. Les intervenants des CK auraient donc tout avantage de s'assurer que les parents soient inclus dans la planification des interventions qui ont lieu dans la CK et l'école. Pour ce faire, il est important de comprendre quels sont les obstacles auxquels les parents se sentent confrontés face à leur enfant et de s'attarder davantage aux forces qu'aux faiblesses face à leurs habiletés parentales, il devient alors plus facile de créer un lien de confiance avec eux (Kirkbride, 2014). En conséquence, autant leur compréhension de leur rôle parental que leurs compétences doivent être travaillées, pour qu'ils puissent avoir le goût de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants (Bennathan et Boxall, 2000). Selon Kirkbride (2014), le fait de se sentir écouté et de pouvoir exprimer leurs perceptions et préoccupations lors de rencontres avec l'équipe-école renforcerait le lien de confiance envers le scolaire. Dans une recherche de Hoover-Demsey et Sandler (2005), des parents ont décrit leurs expériences positives en lien avec le soutien apporté par les intervenants du NG en ce qui concerne les interventions et leurs sentiments face à leurs enfants. Selon eux, cette expérience positive a permis de mieux accepter le soutien de la part de l'équipe. Ces mêmes auteurs mentionnent également que la perception des parents face à leurs compétences parentales est un bon prédicteur de l'implication dans l'expérience scolaire de leurs enfants. Si le personnel scolaire aide à développer les

capacités parentales, la participation des parents dans le cheminement de leurs enfants pourrait augmenter (Kirkbride, 2014). Dans notre recherche, le constat est que tous les intervenants utilisent un cahier de communication avec les parents, ce moyen est une bonne façon de faciliter l'échange entre l'enseignant et le parent. Toutefois, il faut aussi travailler avec les parents en les incluant comme membre de l'équipe, pour aider leurs enfants à cheminer. Cette façon de faire va permettre de provoquer des occasions pour partager des interventions à favoriser et amener une collaboration qui saura mettre l'emphase sur les forces de l'enfant et moins sur les déficits (Kirkbride, 2014).

Conclusion

Ce mémoire avait comme finalité de faire un portrait de l'organisation et du fonctionnement des services des classes Kangourou au Québec. Pour ce faire, dans un premier temps, cette étude voulait décrire cette organisation de service selon différentes caractéristiques attendues d'une CK. Parmi celles-ci, nous avons porté attention à sa situation dans l'école, son aménagement physique, sa communication entre l'école et la famille, les projets particuliers, la routine de la classe et sa composition. Par la suite, le deuxième objectif était de connaître la perception des différents acteurs qui sont parties prenantes d'une classe Kangourou à propos du service. Enfin, il s'agissait de voir qu'elles étaient les conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service, selon les acteurs qui y œuvrent.

Ainsi, cette étude a permis de mettre au jour des caractéristiques inhérentes aux CK, notamment en ce qui a trait à l'organisation des services. Nous constatons donc que la majorité des CK font partie du même environnement que les autres classes. De plus, l'aménagement physique des CK respecte ce que proposent les développeurs des NG, c'est-à-dire que chaque coin de la classe est aménagé et adapté selon les différents besoins de la clientèle. Les CK participantes ont aussi toute une routine et une structure du temps qui sont respectées chaque jour. Par ailleurs, les intervenants ont également le souci de répondre aux besoins émotionnels des élèves, ce qui est central aux modèles CK et NG (Boxall et Lucas, 2010). Par contre, quoiqu'ils aient tous cette bonne intention, pour certaines CK il est difficile de répondre à tous les besoins des élèves comme les intervenants le souhaiteraient. Ils aimeraient être plus efficaces auprès des élèves, mais certains facteurs sont défavorables pour y arriver. Par exemple, certaines

CK nomment que le nombre élevé d'élèves dans les groupes et la présence dans la même classe d'élèves avec un grand écart entre leur stade de développement sont des facteurs qui nuisent à l'efficacité. En ce qui concerne la communication entre l'école et les parents, les CK auraient avantage à mettre en place plusieurs initiatives afin de les inciter à encore plus s'impliquer auprès de la CK et par le fait même, dans le cheminement scolaire de leur enfant. Pour ce faire, les intervenants des CK devront être proactifs et dépasser les invitations faites aux parents au moment des plans d'intervention et les communications écrites une fois par semaine ou aux besoins. En effet, selon Bennathan et Boxall (2000), l'organisation d'activités pour les parents mettant en valeurs les forces des enfants et les inviter régulièrement dans la CK, afin qu'ils puissent partager des moments positifs avec leurs enfants, sont des moyens ayant avantage à être mis en place.

Ensuite, selon la perception des participants, l'impact du service auprès des élèves est considéré positif de la part des intervenants de la CK, des directions et des professionnels. Des changements positifs dans leurs comportements et habiletés sociales sont remarqués. Les situations de crises sont moins fréquentes, des améliorations dans leurs compétences scolaires et leur fonctionnement dans l'école sont aussi soulevées. Les intervenants des CK sont conscients qu'il est important de croire en l'approche et de bien la comprendre, afin de pouvoir offrir un bon soutien auprès des élèves Kangourou. Toutefois, l'étude n'a pas permis de recueillir d'informations concrètes sur l'application directe de l'intervention que propose l'approche Nurture auprès des élèves. Aussi, peu d'informations ont été recueillies sur le déploiement de cette approche auprès des autres

membres des équipes-écoles, soit les enseignants des classes ordinaires et les enseignants spécialistes qui intègrent ces élèves.

Limites

Comme pour toute étude, celle décrite ici contient plusieurs limites et il importe d'en discuter, afin que dans les recherches futures, elles puissent être considérées. Dans un premier temps, le fait que le recrutement des CK ait été fait sur une base de convenance plutôt que de façon aléatoire peut faire en sorte que notre échantillon ne soit pas représentatif de l'ensemble des CK qui existaient à l'époque. Nous ne disposons malheureusement pas de données pour comparer les caractéristiques des classes non participantes et celles qui ont été recrutées. Cependant, comme notre échantillon renferme plus de la moitié (59 %) des CK en fonction à ce moment, une certaine assurance peut tout de même être ressentie face à sa représentativité.

Une autre limite de l'étude concerne le peu de données recueillies en ce qui concerne l'intégration. Il aurait en effet été pertinent et utile d'obtenir plusieurs informations supplémentaires sur les démarches entreprises par les équipes des CK pour maximiser les chances de réussir l'intégration des élèves en classe ordinaire. Les outils utilisés pour déterminer les objectifs émotionnels et comportementaux à travailler auprès des élèves des CK ne sont pas non plus spécifiés dans cette étude. Par exemple, nous ne savons pas si l'outil appelé Profil Boxall, utilisé dans les NG, est aussi mis à profit dans nos CK québécoises. Il serait intéressant que les prochaines études liées à la description

du service offert dans les CK puissent recueillir des informations sur la façon dont le Profil Boxall est utilisé et sur les autres instruments de mesure qui sont mis à profit pour la réussite de l'intégration des élèves Kangourou en classe ordinaire.

Par ailleurs, le fait que la collecte de données ait été réalisée il y a 7 ans peut faire en sorte que les données recueillies ne soient pas représentatives de la réalité vécue aujourd'hui dans les CK. Étant donnée le grand nombre de CK qui a été développée dans les dernières années, il nous semble essentiel qu'une nouvelle collecte de données soit effectuée afin de dépeindre un portrait actuel de la situation dans ces services.

Enfin, il est important que considérer que les données recueillies reposent uniquement sur la perception des acteurs, le protocole utilisé ne prévoyant pas d'observations en CK. Cette limite appelle une prudence dans l'interprétation et la généralisation des données rapportées ici, puisqu'il est impossible de savoir si les informations recueillies sont un reflet juste de ce qui était réellement mis en application dans les CK.

Recommandations

Les résultats obtenus par l'entremise de cette étude nous amènent à mentionner que certaines conditions devraient être favorisées, afin de maintenir un service de CK de qualité dans les écoles participant à cette recherche et les autres intéressées à développer un tel service. Tout d'abord, il semble important que dans les premières étapes d'implantation d'une CK, des conditions soient nécessaires pour guider le projet. Celles-ci devraient permettre d'établir clairement les objectifs visés par la CK et, par le fait

même, d'avoir des critères de sélection cohérents pour ses futurs élèves. Ces lignes directrices devraient aussi permettre de définir les rôles de chacun dans l'équipe entourant la CK. Elles permettraient, entre autres, de s'assurer de la présence d'une personne pivot impliquée dans l'équipe, afin d'harmoniser le travail à réaliser pour que l'implantation du service de la CK puisse être une réussite. La personne pivot aurait comme rôle de s'assurer que les conditions mises en place lors de l'implantation du service se maintiennent, tout comme les lignes directrices de l'approche Nurture. Finalement, il apparaît essentiel de favoriser la mise en place d'une équipe de soutien ayant une vision objective des CK, pour apporter un soutien régulier à l'équipe-école offrant le service. Cette équipe pourrait être d'une grande aide sur plusieurs plans, notamment en ce qui a trait à la planification des moments d'intégration des élèves de la CK en classe ordinaire.

Un autre élément qu'il apparaît important de ne pas négliger est la formation sur l'approche préconisée par les CK et sur la clientèle qu'on y reçoit, au sein même de l'équipe des CK, mais aussi de l'école entière. Plus les membres de l'équipe-école auront participé à de la formation pertinente, meilleures seront leurs connaissances de la clientèle et leur compréhension des attitudes à adopter auprès d'elle, lors des moments d'intégration, mais aussi plus largement dans la vie à l'école, favorisant ainsi des actions cohérentes de la part des adultes.

Toujours en lien avec la formation, il est essentiel que les équipes en place dans les CK puissent continuer à recevoir de la formation, même après la mise en place de la

CK. La formation continue ne semble malheureusement pas courante dans les CK participantes et les intervenants rapportent se sentir inquiets face à leurs interventions et devant la diversité de clientèles qui fréquente leurs CK. La formation et le soutien continus sont susceptibles d'améliorer le sentiment d'efficacité personnel des intervenants et ainsi, l'efficacité de leurs interventions.

Aussi, le fait d'avoir des équipes d'intervenants stables entourant directement les élèves de la CK pourrait être bénéfique pour faciliter le maintien de la CK. Selon certains intervenants impliqués dans cette recherche, il est observé qu'il y a des risques de changements d'intervenants dans les équipes-écoles, étant donné le fonctionnement de leurs commissions scolaires sur la distribution des tâches qui est révisée à chaque début d'année scolaire. Précisons que la clientèle des CK a besoin d'une stabilité, afin de maintenir la cohérence dans les interventions et aussi, le lien de confiance développé entre les élèves et les intervenants. De plus, soutenir les familles des élèves des CK, les impliquer de façon plus systématique dans la CK pour consolider le lien école-famille et travailler des habiletés pouvant les aider à la maison avec leurs enfants serait souhaitable.

Références

- Adams, K. et Christenson, S. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent teacher differences in elementary and secondary grades, *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- Bennathan, M. et Boxall, M. (1996). *Effective intervention in primary schools: Nurture Groups*. Londres, Royaume-Uni: David Fulton Publishers.
- Bennathan, M. et Boxall, M. (2000). *Effective intervention in primary schools: Nurture Groups*. New York, NY: Taylor et Francis.
- Bennett, H. (2015). Results of the systematic review on Nurture Groups effectiveness. *International Journal of Nurture in Education*, 1 (1), 3–8.
- Benoit, D. (2005). Efficacité des interventions portant sur l’attachement. Dans RE. Tremblay, RG. Barr et RDeV. Peters (dir), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p.1-5). Montréal, Québec : Centre d’excellence pour le développement des jeunes enfants. Récupéré sur le site : <http://www.enfant-encycopedie.com/documents/BenoitFRxp-Attachement.pdf>.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Springer science, Educ Psychol Rev* (2009) 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Billington, T.(2012). When they're making breakfast, they'll talk...: Narrative approaches in the evaluation of nurture groups. *Journal Of Early Childhood Research*, 10(3), 318-331.
- Bishop, A. et Swain, J. (2000). The bread, the jam, and some coffee in the morning: Perception of a nurture group. *Emotional and behavioral difficulties*, 5(3), 18-24.
- Boudreault, F., Couture, C., Gagné, C., Maltais, D., Palin, J. et Tremblay, S. (2010). *Évaluation de l'implantation de la philosophie Nurture dans les classes d'élèves dont le trouble relève de la psychopathologie à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay*. Récupéré le 20 octobre 2018 de https://constellation.uqac.ca/2856/1/GRIR_Nurture_version_Finale_14-01-10.pdf
- Boxall, M. (2002). *Nurture Groups in schools: Principles and practice*. Londres, Royaume-Uni: Paul Chapman.^[SEP]
- Boxall, M. et Lucas, S. (2010). *Nurture Groups in Schools: Principles and Practice* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni: SAGE Publications.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss*. New York, NY : Basic Books.

- Cefai, C. et Cooper, P. (2011). The introduction of nurture groups in Maltese schools: A method of promoting inclusive education. *British Journal of Special Education*, 38(2), 65-72.
- Cooper, P., Arnold, R. et Boyd, E. (2001). The effectiveness of Nurture Groups: Preliminary research findings. *British Journal of Special Education*, 28(4), 160-166.
- Cooper, P. et Whitebread, D. (2007). The effectiveness of nurture groups on student progress: Evidence from a national research study. *Emotional et Behavioural Difficulties*, 12(3), 171-190. <https://doi.org/10.1080/13632750701489915>
- Couture, C. (2009). Kangaroo groups : An adaptation of nurture groups in Quebec. Dans C. Cefai et P. Cooper (dir.), *Promoting emotional education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Londres, Royaume-Uni: Jessica Kingsley Publishers, 151–60.
- Couture, C. et Bégin, J.-Y. (2010). Une adaptation des Nurture Groups au Québec: Le cas des classes kangourou. Dans N. S.Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (p.285-308). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C. et Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des Classes Kangourou au Québec. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en éducation*, 10 : 63–81.
- Delafield-Butt, J. T. et Adie, J. (2016). The embodied narrative nature of learning: Nurture in school. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 117-131.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada: McGraw-Hill.
- Doré, R., Wagner, P. et Brunet, J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Gerhardt, Sue. (2004). *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*. New York, NY: Brunner-Routledge.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.

- Hughes, N. K. et Schlösser, A. (2014). The effectiveness of nurture groups: A systematic review. *Emotional et Behavioural Difficulties*, 19(4), 386-409. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883729>
- Hoover-Dempsey, K. et Sandler, H. (2005) *The Social Context of Parental Involvement: a path to enhanced achievement*. Nashville, TN : Vanderbilt University – Institute of Education Sciences.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2001). L'entrée à la maternelle, une avenue à mieux connaître. *Revue préscolaire* (AÉPQ), N 39(2), 24-28.
- Kirkbride, R. (2014). They were a little family : An exploratory study of parental involvement in Nurture Groups. *British Journal of Special Education*, 41(1), 82-104.
- Leonard, R. et Duclos, G. (2013). *Une école pour tous: L'intégration des enfants handicapés ou en difficulté*. Montréal, QC: Édition du CHU Sainte-Justine,
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Récupéré le 20 mars 2018 du site de l'auteur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Le plan d'intervention...au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Récupéré du site de l'auteur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Récupéré du site de l'auteur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. (rapport n° 08-01046). Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Récupéré du site de l'auteur :<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=ficheetid=1587>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Lignes directrices pour l'interaction scolaire des EHDAAs*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Newman, S. (2004). Review of Nurture groups in school: Principles and practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), 87-89. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct228xx>

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). (2011). *Supporting children with challenging behaviour through a nurture group approach*. Manchester, Royaume-Uni: Auteur.

Pianta, R.C. et Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's: Success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458.

Phaneuf, M. (2013). *La recherche en soins infirmiers : La planification. Les devis non expérimentaux: méthodes qualitatives*. Récupéré de <http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2013/09/3-Methodes-qualitatives.pdf>

Poupart, J. (dir.). (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-206). Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2013). NVivo (version 10.0) [logiciel]. Duncaster, Australie : Auteur.

Reynolds, A., Magnuson, K. et Ou, S. R. (2006). PK-3 education: Programs and practices that work in children's first decade. *Foundation for Child Development Working Paper, Advancing PK-3* (Rapport n° 6). New York, NY: Foundation for Child Development.

Reynolds, S., MacKay, T., et Kearney, M. (2009). Nurture groups: A large scale, controlled study of effects on development and academic attainment. *British Journal of Special Education*, 36 (4), 204–212. <https://doi.org/10.1111/bjsp.2009.36.issue-4>

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.

- Réseau d'informations pour la réussite éducative (RIRE). (2016). *L'inclusion scolaire*. Récupéré le 15 décembre 2017 du site de l'auteur: <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/04/inclusion-scolaire-dt/>
- Ruel, J., Moreau, A. C., Bérubé, A., et April, J. (2015). *Les pratiques de transition lors de la rentrée des enfants au préscolaire. Évaluation du « Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité »*. Rapport final de recherche. Gatineau, Québec : Université du Québec en Outaouais et Pavillon du Parc.
- Scott, K. et Lee, A. (2009). Beyond the classic Nurture Group model: An evaluation of part-time and cross-age nurture groups in a Scottish local authority. *Support for Learning* 24 (1), 5–10. <https://doi.org/10.1111/sufl.2009.24.issue-1>
- Seth-Smith, F., Levi, N., Pratt, R., Fonagy, P. et Jaffey, D. (2010). Do nurture groups improve the social, emotional and behavioural functioning of at risk children? *Educational and Child Psychology*, 27(1), 21-34.
- Shaver, I., et McClatchey, K. (2013). Assessing the effectiveness of Nurture Groups in Northern Scotland. *Support for Learning*, 28 (3), 97–102. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12026>
- Tougas, A-M., Turbide, R. et Chagnon, F. (2010). *L'expérience d'une approche multimodale pour favoriser le maintien en classe ordinaire des élèves en difficulté de comportement au primaire*. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. (p.309-330). Presses de l'Université du Québec.
- Trépanier, N. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Vincent, K. (2017). It's small steps, but that leads to bigger changes: Evaluation of a nurture group intervention, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(4), 303-316. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290882>

Appendice A
Document explicatif et formulaire de consentement



Document explicatif

Portrait de l'organisation et du fonctionnement des classes Kangourou au Québec et de la perception des acteurs impliqués.

Cynthia Duguay, étudiante à la maîtrise – Psychoéducation à l'UQTR
Sous la direction de Caroline Couture Ph.D

Nous apprécierions grandement votre participation à cette recherche dont les objectifs sont:

- 1- Décrire l'organisation du service des classes Kangourou au Québec (situation de la classe dans l'école, aménagement physique de la classe, communication école-famille, projets particuliers, routine de la classe, composition de la classe);

- 2- Décrire la perception des différents acteurs qui sont parties prenantes d'une classe Kangourou (conditions qui supportent et qui nuisent à l'implantation du service, formations reçues, impacts favorables et défavorables du service, jugement de l'efficacité globale).

Ce projet de recherche se divise en deux volets. Vous êtes invité à participer à un ou aux deux volets :

1. Le premier volet s'adresse aux enseignants des classes kangourou et consiste à compléter un questionnaire permettant de décrire les facteurs prédominants ayant un impact sur l'organisation du service de leur classe Kangourou dans l'école.

2. Ensuite, pour le deuxième volet, les enseignants des classes Kangourou ayant répondu au premier volet pourront, s'ils acceptent, participer à une entrevue portant sur leur perception du service de la classe Kangourou. La participation à cette entrevue sera offerte aussi à d'autres acteurs qui sont impliqués dans le service kangourou, soit l'enseignant de la classe régulière, les professionnels et la direction de l'école.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution d'un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur situé au Centre universitaire de Québec de l'UQTR et les seules personnes qui y auront accès sont celles appartenant à l'équipe de recherche de Caroline Couture. Elles seront détruites 5 ans après la fin du projet et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et le chercheur s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps consacré à participer au projet, soit environ 45 minutes pour compléter le questionnaire du volet 1 et 30 minutes lors de l'entrevue du volet 2. En contrepartie, cette étude permettra de mieux cerner les besoins des personnes qui travaillent auprès des enfants qui profitent du service d'une classe Kangourou. Par la suite, des changements pourront être apportés et des formations pourront être offertes, pour mieux répondre à leurs besoins, pour faciliter ou pour améliorer l'implantation du service.

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche, communiquez avec Mme Caroline Couture, au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 2805 ou par courriel à Cynthia.Duguay@UQTR.ca. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec le Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Formulaire de consentement

Portrait de l'organisation et du fonctionnement des classes Kangourou au Québec et de la perception des acteurs impliqués.

**Cynthia Duguay, étudiante à la maîtrise – Psychoéducation à l'UQTR
Sous la direction de Caroline Couture Ph.D**

(Cochez si vous acceptez)

- Je souhaite participer au volet 1 de la recherche
- Je souhaite participer au volet 2 de la recherche (vous pouvez participer au volet 2 si vous acceptez de participer au volet 1)

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'abandonner vos droits et de libérer les chercheurs et/ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Avec votre permission, nous aimerions pouvoir conserver les données recueillies à la fin du présent projet pour d'autres activités de recherche dans le même domaine pour lequel vous êtes aujourd'hui invités à participer. Afin de préserver vos données personnelles et votre identité, les données seront anonymisées, c'est-à-dire qu'il ne sera plus possible à quiconque de pouvoir les relier à votre identité. Nous nous engageons à respecter les mêmes règles d'éthique que pour le présent projet.

Il n'est pas nécessaire de consentir à ce volet pour participer à la présente recherche. Si vous refusez, vos données seront détruites à la fin du présent projet. Si vous acceptez, vos données seront conservées pour une période de 15 ans après la fin du présent projet et ensuite détruites.

- J'accepte une utilisation secondaire des données que je vais fournir
- Je refuse une utilisation secondaire des données que je vais fournir

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant _____

Date : _____

Nom du chercheur : _____

Signature du chercheur : _____

Date : _____

Appendice B**Questionnaire maison**

NOM DE L'ÉCOLE : _____

NOM DE L'INTERVENANTE : _____

GRILLE D'OBSERVATION

CONSIGNES:

- ✓ Veuillez S.V.P. encercler votre réponse sur le formulaire et compléter celle-ci dans la partie « Informations supplémentaires », si nécessaire.
- ✓ Soyez assuré que toute l'information contenue dans ce questionnaire sera traitée de façon strictement **confidentielle**.

Dans l'organisation des services

<i>SITUATION DE LA CLASSE DANS L'ÉCOLE</i>		<i>Informations supplémentaires</i>
Est-elle située près des autres classes ordinaires?	Oui Non	Est-elle à part? Oui Non Dans quel environnement? <hr/>
Fait-elle partie du réseau quotidien des autres groupes?	Oui Non	Avec son équipe cycle? Oui Non

Y a-t-il d'autres classes spéciales dans l'école?	Oui	Si oui, sont-elles regroupées? Oui Non
	Non	Pour quels types d'élèves? _____

AMÉNAGEMENT PHYSIQUE DE LA CLASSE		Informations supplémentaires	
		<i>Cocher ce qui compose votre cuisine.</i>	
		Table longue type familiale	
A-t-elle un coin cuisine?	Oui Non	Réfrigérateur	
		Micro-onde	

Lavabo	
Ustensiles	
Linge à vaisselle	
Vaisselle	
Nappe	
Comptoir	
Cuisinière	
Autres :	

A-t-elle une aire de jeu?	Oui Non	<i>Cocher les types de jeux.</i>		
		Jeux de déguisement (pour « faire semblant »)		
		Jeux de marionnette		
		Jeux de construction		
		Jeux de coopération		
		Jeux pour les émotions		
		Maison de poupées		
		Voitures		
		Casse-tête		

		Autres :		
<p>Possède-t-elle un endroit pour se retrouver en groupe pour une activité?</p> <p>(ex. : Lire une histoire)</p>		<p>Où faites-vous ces regroupements?</p> <p><i>Cocher les endroits.</i></p>		
		Sur le tapis		
		Salon		
		Cuisine		
		À leur pupitre		
		Autres :		

<p>Possède-t-elle un endroit où se recueillir seul lors des moments plus difficiles? (coin d'apaisement)</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<p>Lesquels? _____ _____</p> <p>Est-ce qu'ils sont situés dans la classe ou à l'extérieur de la classe? _____</p>
--	---	---

<p><i>Organisation pour les travaux scolaires</i></p>	Informations supplémentaires	
<p>Les élèves ont-ils le choix de l'endroit dans la classe</p>	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	

où ils peuvent travailler?		
Les élèves ont-ils un pupitre attitré à chacun d'entre eux?	Oui Non	
Les élèves travaillent-ils sur des pupitres qui ne sont pas attitrés de façon stable?	Oui Non	
Les élèves peuvent-ils s'installer pour travailler où ils veulent (Ex. :par terre à la limite...)?	Oui Non	
Les élèves travaillent-ils sur la table de la cuisine?	Oui Non	
Les élèves travaillent-ils au salon?	Oui Non	

--	--	--

COMMUNICATION ÉCOLE-FAMILLE

1. Entretenez-vous une communication régulière avec les parents? Oui Non

- Si oui, à quelle fréquence?

Cochez la fréquence dans le tableau et si la fréquence désirée n'est pas dans le tableau, veuillez l'inscrire dans la case « autres ».

Une fois par jour.	Une fois par semaine.	Une fois par mois.	Autres

2. Quel(s) moyen(s) pour utiliser-vous communiquer avec les parents?

moyen(s)
pour

3. Est-ce que vos élèves ont des plans d'intervention? Oui Non

- Si oui, à quelle fréquence sont-ils révisés?

Cochez la fréquence dans le tableau et si la fréquence désirée n'est pas dans le tableau, veuillez l'inscrire dans la case « autres ».

À chaque remise de bulletin.	Deux fois par année.	Une fois dans l'année.	Autres

3.1 Nombre d'enfants en classe kangourou? _____

3.1.1 De ce nombre, combien en moyenne ont un adulte présent à la rencontre d'un plan d'intervention? _____

4. Est-ce que vous organisez des activités à l'école où les parents sont invités à participer? Si oui, lesquelles?

À quelle fréquence prévoyez-vous des activités où les parents sont invités?

Cochez la fréquence dans le tableau et si la fréquence désirée n'est pas dans le tableau, veuillez l'inscrire dans la case « autres ».

À chaque mois.	Deux fois dans l'année scolaire.	Une fois dans l'année scolaire.	Autres?

5. Est-ce que vous faites des ateliers destinés aux parents? (ex : Astuces pour la discipline, les devoirs...): Oui Non

- Si oui, à quelle fréquence?

Cochez la fréquence dans le tableau et si la fréquence désirée n'est pas dans le tableau, veuillez l'inscrire dans la case « autres ».

À chaque mois.	Deux fois dans l'année scolaire.	Une fois dans l'année scolaire.	Autres

- Quels sont les sujets abordés?
- Quels moyens utilisez-vous pour promouvoir la participation des parents?

PROJETS PARTICULIERS

1. Est-ce que vous faites des activités d'habiletés sociales avec les élèves?

- Si oui, à quelle fréquence?

Cochez la fréquence dans le tableau et si la fréquence désirée n'est pas dans le tableau, veuillez l'inscrire dans la case « autres ».

Une fois par jour.	Une fois par semaine.	Une fois par mois.	Autres

- Quels thèmes sont abordés et quels programmes sont utilisés?

- Qui les animent?

- Est-ce que le contenu des ateliers est réinvesti à l'extérieur de la classe dans l'école? _____

- Est-ce que le contenu des ateliers est réinvesti à l'intérieur de la classe à travers les activités quotidiennes? _____

- Est-ce que le contenu des ateliers est réinvesti à l'extérieur de la classe à la maison? _____

ROUTINE DE LA CLASSE

1. Est-ce que la routine de la journée est présentée aux élèves à tous les jours?

Oui Si oui, à quel moment? _____

Non

2. De quelle façon accueillez-vous les élèves le matin?

3. Quel est l'horaire type de votre classe, selon les choix ci-dessous?

Voici un exemple d'un horaire en avant-midi :

Horaire	Nombre de minutes	Activités journalières fixes	Activités hebdomadaires	— fois/mois
8h15-8h30	15 min.	A		
8h30-8h45	15 min.	H		
8h45-9h00	15 min.	D	B	4 fois
9h00-9h20	20 min.	G		
9h20-10h10	50 min.	L		
10h10-10h30	20 min.	I	K	
10h30-11h00	30 min.	E	C	4fois.
11h00-11h15	15 min.	O		
11h15-11h25	10 min.	P		
11h25-12h50	85 min.	J		

A partir des choix ci-dessous, tentez de reproduire votre horaire type en plaçant les activités dans l'ordre en utilisant les lettres et en inscrivant le nombre de minutes allouées pour ces activités.

Horaire	Nombre de	Activités	—

	minutes	journalières fixes	Activités hebdomadaires	fois/ mois

- A. Transition de la classe ordinaire à la classe kangourou.
- B. Discussion sur les retours de la fin de semaine ou les retours de soirée.
- C. Activité d'habiletés sociales.
- D. Rassemblement en grand groupe.
- E. Lire une histoire.
- F. Période de télé.
- G. Déjeuner ou collation.
- H. Période de jeu.
- I. Récréation avant-midi.
- J. Dîner.
- K. Période d'intégration dans une classe ordinaire.
- L. Activité scolaire individuelle ou petit groupe.
- M. Ateliers.
- N. Enseignement magistral.
- O. Récréation après-midi.
- P. Retour sur la journée en classe kangourou.
- Q. Transition de la classe Kangourou à la classe ordinaire.
- R. Autre : _____

4. Quel serait l'horaire idéal à un bon fonctionnement d'une CK, selon vous, si vous n'aviez aucune contrainte?

(Utiliser les énoncés à la question # 3 pour remplir le tableau ci-dessous.)

Horaire	Nbr. de minutes	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

5. Est-ce que vos élèves vont chez les spécialistes? Veuillez cocher les spécialités auxquels ils participent et avec quel groupe classe?

Spécialités	Classe Kangourou	Classe ordinaire
<i>Éducation physique</i>		
<i>Anglais</i>		
<i>Musique</i>		
<i>Art plastique</i>		

6. Quelle matière est prioritaire pour vous, en ce qui concerne les périodes de travail scolaire?

6.1 Combien de temps y accordez-vous par semaine?

COMPOSITION DE LA CLASSE

1. Combien d'élèves en tout, bénéficient de votre classe kangourou ? _____

- Nombre de garçons? _____
- Nombre de filles? _____

2. Comment fonctionnez-vous lors des récréations?

La récréation se prend à :	Oui	Non	Commentaires :
L'intérieur			Nombre d'élèves :
L'extérieur			Nombre d'élèves :
La récréation se prend :			
Tous ensembles			Avec le soutien de l'éducatrice?
Intégrés selon leur groupe ordinaire			Avec le soutien de l'éducatrice?

Pour les questions 3 à 5 utilisez le tableau de la page suivante en inscrivant le prénom de chaque élève et en indiquant ce qui décrit le mieux sa situation.

Pour chaque élève, mentionnez :

- 3. Quel est le niveau scolaire de chaque élève qui compose votre classe?**
- 4. Combien de temps passe-t-il en classe kangourou dans une semaine normale?**
- 5. Intègre-t-il une classe ordinaire ?**

5.1 Durant quelle matière ou quelle période?

5.2 Combien d'heures par semaine intègre-t-il sa classe ordinaire?

				Dans un cycle horaire de ____ jours		
Prénom de l'élève	âge	Niveau scolaire (encercler la réponse)	En classe kangourou depuis...	Temps passé dans la CK	Temps d'intégration en classe ordinaire	Matière et la période de l'intégration
		Préscolaire Cycle 1 – 2 – 3				
		Préscolaire Cycle 1 – 2 – 3				
		Préscolaire Cycle 1 – 2 – 3				
		Préscolaire Cycle 1 – 2 – 3				

Appendice C

Guide d'entrevue

Enseignantes - classe Kangourou

**Guide d'entrevue
Enseignantes
Classe Kangourou**

Introduction : « Cette entrevue vise à faire le point sur ce que vous avez vécu jusqu'à présent en tant qu'enseignante en classe Kangourou. De plus, elle nous permettra de faire le point sur vos perceptions quant à l'approche Nurture. Des questions aborderont les facteurs qui ont facilité ou qui ont nuit à la mise en application de la philosophie de Nurture dans le cadre de votre classe. Cet entretien durera autour de 45 minutes afin d'avoir vos perceptions sur différents sujets s'y rattachant.»

Nom de l'école : _____

Nom de l'enseignante : _____

1. Quel est votre nombre d'années d'expérience dans l'école?
2. Quel est votre nombre d'années d'expérience auprès de la classe Kangourou?
3. Quel est le pourcentage de votre tâche de travail alloué à votre classe Kangourou?
4. Est-ce que la classe Kangourou existait déjà au moment où vous avez été affectée à cette classe? Si oui, depuis combien d'années?
5. Avez-vous reçu des formations sur les classe Kangourou?
Si oui, combien d'heures de formation? Par qui ont-elles été offertes?
6. Avez-vous reçu du soutien au cours des premiers mois de mise en place de votre classe kangourou ou au cours de vos premiers mois comme enseignante kangourou?
Si oui, par qui?
Combien d'heures?
De quel type?

Relation entre l'enseignante et l'intervenante en CK

7. Est-ce que les rôles dans la classe, entre l'intervenante (éducatrice spécialisée) et vous, sont bien définis?
8. Avez-vous des tâches réservées? Lesquelles?
9. Avez-vous des tâches communes? Lesquelles?

10. Comment qualifiez-vous votre communication dans la classe?
(Mauvaise, Bonne, Très bonne) Pourquoi?

11. Comment se déroule la période pour les tâches scolaires?
- Est-ce que vous intervenez auprès d'un élève à la fois?
 - Est-ce que les élèves se déplacent pour aller vous voir à votre espace de travail ou c'est vous qui allez les voir à leur bureau?
 - Quels types d'enseignement utilisez-vous dans la classe? (projets, enseignement magistral, ateliers...)

L'intervention en CK

12. Quelles stratégies efficaces privilégiez-vous pour faire face aux événements ou aux comportements les plus difficiles à gérer?

13. Utilisez-vous un système d'émulation pour renforcer les comportements? Lequel?

14. Quelles sont les pratiques que devraient favoriser un intervenant auprès des enfants d'une CK, selon vous?

15. En général, pourriez-vous décrire comment se déroule une journée type dans votre classe ?

- Une journée type quand cela a bien été
- Une journée type quand cela a été difficile

16. À quels problèmes avez-vous été le plus souvent confrontée cette année?

17. En général, cette année, comment se sont passées vos relations avec les élèves?

18. En général, cette année, comment se sont passées vos relations avec les parents?

19. Au cours de cette année, quelles sont les principales difficultés auxquelles vous avez eu à faire face avec vos élèves sur les plans :

- Scolaires?; Relationnels?; Émotionnels?;
- Comportementaux?
- Autres?

20. Quels sont les moyens que vous avez utilisés pour faire face aux difficultés que vous venez de nommer sur les plans scolaire, relationnel ou émotionnel?
21. Quels sont les événements ou les comportements les plus difficiles que vous avez eu à gérer cette année en tant qu'enseignante?
22. Quelles sont les stratégies qui vous ont le plus aidé à faire face à ces événements ou comportements les plus difficiles ?

L'approche Nurture

23. Si vous aviez à expliquer à quelqu'un ce qu'est la philosophie Nurture, que diriez-vous à cette personne?
24. Quels sont les changements ou les mises en application que vous avez fait dans votre pratique en fonction de la philosophie Nurture en ce qui a trait :
 - à la pédagogie?; à la routine quotidienne?
 - à la relation avec vos jeunes?
 - aux activités récréatives?
25. Quels sont les aménagements physiques qui ont été effectués dans votre classe en regard de l'approche Nurture ?
26. Selon vous, est-ce que ces aménagements physiques vous ont facilité la tâche? Si oui, en quoi et comment? Si non, pourquoi ?
27. Selon vous, comment les autres intervenants de votre milieu perçoivent-ils votre classe?
 - a. Autres enseignants
 - b. Direction d'école
 - c. Professionnels de votre école
28. Selon vous, comment les autres intervenants de votre milieu ont-ils perçu ce que vous avez fait cette année en fonction de l'application de la philosophie Nurture?
 - a. Autres enseignants
 - b. Directeurs d'école
 - c. Intervenants psychosociaux rattachés à votre école

29. Idéalement, s'il n'y avait eu aucune contrainte, auriez-vous souhaité faire d'autres mises en application ou d'autres aménagements/modifications physiques de votre classe en fonction de la philosophie Nurture? Si oui, lesquels?
- Mises en application dans la pratique d'enseignante
 - Modifications ou aménagements physiques de la classe
30. Quelles ont été vos attentes comblées et non comblées face à l'application de l'approche *Nurture* dans votre classe?
31. Quels changements positifs ou négatifs avez-vous perçus chez vos élèves et qui peuvent être en lien avec l'application de la philosophie Nurture en fonction de :
- leurs comportements?
 - leur relation avec vous, les pairs de la classe, et ceux de l'école?
 - l'intégration en classe ordinaire?
32. Quels sont, selon vous, les éléments de l'approche Nurture qui sont les plus favorables ou les moins favorables pour les élèves et le climat de la classe?
33. Selon vous, quels ont été les éléments qui ont facilité ou nuit à l'application de la philosophie Nurture dans l'école?
- Éléments facilitants
 - Éléments perturbateurs
34. Pour continuer à développer ou à maintenir l'application de cette approche dans les années à venir, quelles seraient les conditions à mettre en place pour vous faciliter la tâche?
35. Avez-vous des éléments, informations ou opinions à apporter et qui n'ont pas été dits jusqu'à maintenant ?

Appendice D
Guide d'entrevue
Directions ou professionnels de l'école

GUIDE D'ENTREVUE

DIRECTIONS OU PROFESSIONNELS DE L'ÉCOLE

Introduction : « Cette entrevue vise à faire le point sur ce que vous avez vécu jusqu'à présent en tant qu'enseignante en lien avec la classe Kangourou. De plus, elle nous permettra de faire le point sur vos perceptions quant à l'approche Nurture. Cet entretien dura autour de 30 minutes afin d'avoir vos perceptions sur différents sujets s'y rattachant. »

Nom de l'école : _____
Nom du participant : _____

1. Quel est votre nombre d'années d'expérience dans l'école?
2. Quel est votre nombre d'années d'expérience dans le projet d'une classe Kangourou?
3. Avez-vous reçu des formations en lien avec la philosophie Nurture ? Si oui, par qui? Combien d'heures?
4. Est-ce que vous pensez que la CK a eu un effet positif sur les élèves qui la fréquente?
5. Est-ce que vous pensez que la CK a eu un effet positif sur les autres enfants de l'école? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
6. Est-ce que vous pensez que la CK a eu un effet positif sur les adultes de l'école? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
7. Selon votre expérience, comment décririez-vous une CK?
8. Selon vous, quelle clientèle bénéficie davantage de ce service? Pourquoi?
9. Est-ce que vous pensez que les élèves des CK démontrent du progrès dans leur fonctionnement dans l'école? Pourquoi? Dans quels domaines?
10. Est-ce que vous pensez que les élèves des CK progressent dans les matières scolaires?
11. Est-ce que vous pensez que vos habiletés professionnelles se sont développées afin d'interagir dans le même sens que la philosophie Nurture?
12. Est-ce que vous vous sentez en mesure d'apporter du support auprès de la clientèle de la CK?

13. Selon vous, quels ont été les éléments qui ont facilité ou nuit à l'application de la philosophie Nurture dans votre école?

- Éléments facilitants
- Éléments perturbateurs

14. Pour continuer à développer ou à maintenir l'application de cette approche dans les années à venir, quelles seraient les conditions à mettre en place pour faire progresser le projet dans l'école?

15. Avez-vous des éléments, informations ou opinions que vous voudriez apporter et qui n'ont pas été dits jusqu'à maintenant ?