

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LES FORMES D'ORGANISATION DU TRAVAIL CHEZ LES
ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE QUI INTÈGRENT DES
ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN DIFFICULTÉ
D'ADAPTATION ET D'APPRENTISSAGE DANS LEUR
CLASSE RÉGULIÈRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences

PAR

©MARIE-PIERRE HENRY

Mai 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Farid Ben Hassel, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Catherine Beaudry, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Benoît Raveleau, examinateur externe, Université Catholique de l'Ouest

Dépôt initial le 6 avril 2011

Dépôt final le 16 mai 2011

AVANT-PROPOS

« Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple. S'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain » (Jules Simon). Cette phrase m'a toujours permis de croire que l'évolution d'un peuple passe, sans contredit, par l'éducation qu'il reçoit. Ainsi, cette éducation vient en partie des enseignants qui forment cette jeunesse. Or, dans le secteur de l'éducation des jeunes, soit le préscolaire, le primaire et le secondaire, au Québec, plus que jamais, les enseignants se sentent dépassés, fatigués et sans ressources. De nombreux changements dans leurs tâches ont mené à une sorte d'essoufflement de ces derniers. Je me suis donc penchée sur un aspect nouveau de leur travail, soit l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage en classe régulière.

Premièrement, je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame Catherine Beaudry, qui a su être d'une écoute extraordinaire. Sa rigueur, sa rapidité, son efficacité et son sens du travail bien fait m'ont permis de réaliser ce projet en toute confiance.

Ensuite, je veux remercier spécialement tous les enseignants qui ont bien voulu donner de leur temps si précieux afin de répondre à mes entrevues. J'apprécie la grande confiance qu'ils m'ont témoignée. Ils m'ont permis la réalisation de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Le but de la recherche est de comprendre comment l'intégration des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) dans les classes régulières influence l'intensité du travail des enseignants au primaire. À cet égard, les thèmes abordés dans le mémoire sont les formes d'organisation du travail (la division technique et la division sociale du travail) en rapport avec l'intensification quantitative et qualitative du travail. L'hypothèse générale de travail est que la polyvalence et l'autonomie qui caractérisent la tâche des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière sont susceptibles d'intensifier qualitativement et quantitativement leur travail. Afin de vérifier cette hypothèse, une étude de cas et une analyse documentaire ont été réalisées, dans le cadre de cette recherche qualitative. Les principaux résultats sont que la polyvalence et l'autonomie amènent une intensification qualitative et quantitative du travail des enseignants de niveau primaire, lorsque ces derniers intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière. Les conclusions sont que pour pallier à cette intensification du travail des enseignants diverses pistes de solution doivent être envisagées : telles que la réduction du nombre d'élèves par classe, la formation et le soutien aux enseignants et l'ouverture de classes spéciales.

Mots clés : organisation du travail, enseignants, intégration des élèves HDAA, intensification du travail, polyvalence, autonomie

ABSTRACT

The goal of this research is to understand how in a regular primary classroom, integrated students with one or more of the following challenges: handicaps, social maladjustments or learning disabilities influence the teacher's work intensity. In this document we will examine work organization from a technical and a social aspect and how that affects the quantitative and qualitative work of the teacher. The general hypothesis of this research is that multi-tasking and autonomy, which are key characteristics of a teacher's responsibilities are intensified quantitatively and qualitatively by the presence of students with handicaps, social maladjustments and/or learning disabilities integrated in their classroom. To verify this hypothesis, a case study was done and documents related to this subject were analyzed, in this qualitative research. The results are that multi-tasking and autonomy are affected and increase the intensification of the quantitatively and qualitatively work for primary teachers, when they integrate students with handicaps, social maladjustments and/or learning disabilities into their classroom. The conclusions are that to alleviate this teacher intensification at work, various kinds of solutions should be considered: reduction of students in a class, training and support to the teachers and opening special class.

Keywords : teachers, work intensification, autonomy, multi-tasking, integrated students

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	VII
RÉSUMÉ	IX
ABSTRACT	XI
TABLE DES MATIÈRES.....	XIII
LISTE DES FIGURES	XVII
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 2 LA RECENSION DES ÉCRITS	3
2.1 ÉTAT DE LA SITUATION : L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HDAA DANS LES CLASSES RÉGULIÈRES.....	3
2.1.1 L'ÉDUCATION POUR TOUS : MISE EN CONTEXTE D'UN DROIT UNIVERSEL.....	3
2.1.2 LA MISE EN CONTEXTE QUEBÉCOIS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DEPUIS LA RÉVOLUTION TRANQUILLE	5
2.1.3 LE CONTEXTE QUEBÉCOIS D'ÉDUCATION EN MATIÈRE D'INTÉGRATION	9
2.2 L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS L'HISTOIRE.....	14
2.2.1 LES FORMES «TRADITIONNELLES» D'ORGANISATION DU TRAVAIL : DU TAYLORISME AU FORDISME	14
2.2.2 LA PREMIÈRE CRISE DU FORDISME : LES ANNÉES 1970	17
2.2.3 LA SECONDE CRISE DU FORDISME : LES ANNÉES 1980	20
2.2.3.1 LA CRISE DANS LE SECTEUR PRIVÉ	20
2.2.3.2 LA CRISE DANS LES SECTEURS PUBLIC ET PARAPUBLIC	21
2.2.4 LES INNOVATIONS ORGANISATIONNELLES	22
2.3 L'ÉVOLUTION DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL ET L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL	33

2.4 L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS LE MONDE DE L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC	37
2.4.1 HISTORIQUE DE LA TÂCHE ÉDUCATIVE.....	43
2.4.1.1 DURANT LES ANNEES 60	43
2.4.1.2 DURANT LES ANNEES 70	45
2.4.1.3 DURANT LES ANNEES 80	47
2.4.1.4 DURANT LES ANNEES 90	49
2.4.1.5 LA SITUATION ACTUELLE	49
2.5 CONCLUSION DU CHAPITRE	50
CHAPITRE 3 CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE.....	51
3.1 OBJET DE LA RECHERCHE	51
3.1.1 QUESTION DE RECHERCHE	51
3.1.2 OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	51
3.2 LE CADRE D'ANALYSE	52
3.2.1 LA DEFINITION DES DIMENSIONS DE L'ORGANISATION	52
3.2.1.1 LA GESTION DE LA PRODUCTION.....	53
3.2.1.2 LES RELATIONS D'EMPLOI.....	54
3.2.1.3 L'ORGANISATION DU TRAVAIL.....	55
3.2.1.3.1 LES DIMENSIONS DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL.....	55
3.2.2 L'INTENSITE DU TRAVAIL.....	60
3.2.3 HYPOTHESES DE RECHERCHE ET MODELE D'ANALYSE.....	63
3.2.4 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA PROBLEMATIQUE	67
3.3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	68
3.3.1 LA METHODOLOGIE QUALITATIVE	68
3.3.1.1 L'ETUDE DE CAS	68
3.4 CONCLUSION DU CHAPITRE	73

CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	75
4.1 DIVISION TECHNIQUE DU TRAVAIL	75
4.2 DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL.....	82
4.3 DIMENSION QUALITATIVE DE L'INTENSITÉ DU TRAVAIL	86
4.4 DIMENSION QUANTITATIVE DE L'INTENSITÉ DU TRAVAIL ..	88
4.5 STRATÉGIES ET PRATIQUES RELATIVEMENT À L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL	91
4.6 CONCLUSION DU CHAPITRE.....	94
CHAPITRE 5 DISCUSSION	95
5.1 LES MODÈLES D'ORGANISATION DU TRAVAIL.....	95
5.1.1 CONSTAT DES DONNEES DE RECHERCHE EN LIEN AVEC LE MODELE DE BELANGER (2000).....	95
5.2 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	102
5.2.1 LA POLYVALENCE AUGMENTE LA COMPLEXITE DU TRAVAIL ET EST DONC SUSCEPTIBLE D'INTENSIFIER QUALITATIVEMENT LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS QUI INTEGRENT DES ELEVES HDAA.	102
5.2.2 LA POLYVALENCE AUGMENTE LE NOMBRE DE TACHES A REALISER ET EST DONC SUSCEPTIBLE D'INTENSIFIER QUANTITATIVEMENT LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS QUI INTEGRENT DES ELEVES HDAA.....	103
5.2.3 L'AUTONOMIE AUGMENTE LES RESPONSABILITES RELATIVES AU TRAVAIL ET EST DONC SUSCEPTIBLE D'INTENSIFIER QUALITATIVEMENT LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS QUI INTEGRENT DES ELEVES HDAA...	104
5.2.4 L'AUTONOMIE AUGMENTE LES RESPONSABILITES RELATIVES AU TRAVAIL ET EST DONC SUSCEPTIBLE D'INTENSIFIER QUANTITATIVEMENT LE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS QUI INTEGRENT DES ELEVES HDAA.	107

5.2.5. HYPOTHESE GENERALE	108
5.3 PISTES DE SOLUTIONS	110
5.4 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	112
5.5 CONCLUSION DU CHAPITRE	113
CHAPITRE 6 CONCLUSION GÉNÉRALE	115
ANNEXE	117
ANNEXE II	119
ANNEXE IV	125
BIBLIOGRAPHIE	131

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Division technique et sociale du travail	59
Figure 2 : Division technique et sociale du travail	66
Figure 3 : Division technique du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA : 97	
Figure 4 : Division sociale du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA :99	
Figure 5 : Division technique et sociale du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA.....	101

CHAPITRE 1

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche a pour but de décrire et d'analyser l'influence des formes d'organisation du travail sur l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (HDAA) dans leur classe régulière. Ainsi, nous cherchons à comprendre comment la division technique et la division sociale du travail des enseignants du primaire, qui intègrent des élèves HDAA, influencent l'intensité de leur travail. Plus précisément, nous présentons l'intensité sous deux angles distincts, soit une intensification qualitative et une intensification quantitative du travail.

À cet égard, de manière générale, on remarque dans la société occidentale de grands changements dans l'organisation du travail, lesquels ne sont pas sans impacts sur l'intensité du travail des employés. En effet, les études démontrent un certain sentiment d'urgence chez le personnel enseignant, un essoufflement et une augmentation des atteintes à leur santé psychologique, notamment causés par une intensification de leur travail. Les exigences en termes de qualité et de quantité du travail semblent en effet à la hausse dans plusieurs domaines. Le domaine de l'éducation ne fait certes pas exception. Les enseignants ressentent une certaine pression à fournir plus de travail, et ce, dans des délais de plus en plus bref, afin de combler les attentes de leur employeur. Dans un contexte de transformation et de réorganisation du travail, le choix de notre sujet de recherche nous permet de mieux comprendre l'impact de l'intégration des élèves HDAA dans les classes régulières sur l'intensité du travail des enseignants. Ainsi, nous désirons approfondir le sujet et enrichir les connaissances scientifiques déjà existantes dans de nombreux secteurs d'activités, mais quasi absentes dans le domaine de l'enseignement au primaire. En effet, l'intégration scolaire des élèves HDAA étant à ses balbutiements, peu d'études portent sur ses impacts en termes d'intensité du travail des enseignants. De plus, on remarque une augmentation fulgurante d'élèves en difficulté dans les classes régulières. Comme, l'éducation est un domaine qui rassemble beaucoup d'acteurs (enseignants, parents, enfants, psychologues, orthopédagogues, technicien en travail social, etc.) et qui est

primordial pour une société, nous croyons que cette étude est porteuse de sens. Ainsi, toutes ces raisons nous poussent à croire que le sujet mérite davantage l'attention des chercheurs.

Afin de pouvoir avoir accès à des nombreuses informations et de connaître la réalité des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière, l'étude de cas est la méthodologie privilégiée dans ce mémoire. Plus précisément, nous étudions le cas spécifique d'une commission scolaire de la province du Québec. Les données sont alors recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière et d'une analyse documentaire.

Ce mémoire se divise en six chapitres. Tout d'abord, le premier chapitre présente une introduction générale de notre problématique de recherche. Ensuite, le deuxième chapitre permet, par la recension des écrits, de mieux comprendre l'évolution de l'organisation du travail en général au Québec et dans le contexte précis de l'enseignement au primaire. Les conséquences en termes d'intensité du travail y sont également abordées. Le second chapitre fait aussi état du contexte d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage. Il offre donc une vue d'ensemble sur la littérature relative aux thèmes à l'étude. Le troisième chapitre montre le cadre d'analyse et la méthodologie sur lesquels la recherche repose. Nos objectifs de recherche y sont également présentés ainsi que les hypothèses qui s'y rattachent. Le quatrième chapitre illustre les résultats, selon cinq grands termes : la division technique du travail, la division sociale du travail, la dimension qualitative de l'intensité du travail, la dimension quantitative de l'intensité du travail et les stratégies et pratiques face à l'intensification du travail. Le cinquième chapitre présente la discussion. Les hypothèses de recherche y sont validées et divers constats et pistes solutions y sont dégagés. Finalement, le sixième chapitre conclue le présent mémoire.

CHAPITRE 2

LA RECENSION DES ÉCRITS

L'objectif du deuxième chapitre est de dresser un portrait du système scolaire québécois en ce qui concerne l'intégration des élèves handicapés et/ou en difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage (EHDA) dans les classes régulières. Ensuite, l'évolution de l'organisation du travail en général et dans le domaine de l'enseignement en particulier est présentée. Les impacts de cette évolution sur l'intensité du travail sont également abordés.

2.1 ÉTAT DE LA SITUATION : L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES HDAA DANS LES CLASSES RÉGULIÈRES

2.1.1 L'éducation pour tous : mise en contexte d'un droit universel

L'intégration des élèves HDAA en classes dites régulières découle d'une série de mesures et de politiques mises sur pied notamment à l'échelle internationale. À cet égard, la communauté internationale marque un premier pas en reconnaissant l'importance du droit à l'éducation pour tous, il y a environ soixante ans. Plus précisément, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, en 1948. Cette dernière reconnaît entre autres le droit de tous les êtres humains à l'éducation. Ensuite, en 1989, une autre convention, la *Convention relative aux droits de l'enfant*, voit le jour et vient changer et accentuer la déclaration universelle des droits de l'homme. Cette Convention (article 23) reconnaît que :

Les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité.

Les États partis reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux et encouragent et assurent, dans la mesure des ressources disponibles, l'octroie, sur demande, aux enfants handicapés remplissant les conditions requises et à ceux qui en ont la charge, d'une aide adaptée à l'état de l'enfant et à la situation de ses parents ou de ceux à qui il est confié.

Eu égard aux besoins particuliers des enfants handicapés, l'aide fournie conformément au paragraphe 2 est gratuite chaque fois qu'il est possible, compte tenu des ressources financières de leurs parents ou de ceux à qui l'enfant est confié, et elle est conçue de telle sorte que les enfants handicapés aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives, et bénéficient de ces services de façon propre à assurer une intégration sociale aussi complète que possible et leur épanouissement personnel, y compris dans le domaine culturel et spirituel (Convention des droits de l'enfant, 1989 cité par Ducharme, 2007 : 5).

S'en suit une déclaration mondiale sur l'éducation pour tous en 1990. Les *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés* sont venues également renforcer ce droit en 1993. Toutefois, c'est *La Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux*, en 1994 en Espagne, qui marque un tournant majeur en mettant de l'avant une approche intégrative en milieu scolaire, c'est-à-dire une approche qui permet aux élèves EHDA d'être inclus en classe régulière. C'est à la suite de cette importante déclaration où prennent part 92 gouvernements et deux organisations internationales, soit l'Organisation des Nations Unies (ONU) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), que « plusieurs États se sont progressivement dotés de politiques éducatives et de dispositifs législatifs visant à favoriser le développement de l'intégration scolaire » (Ducharme, 2007 : 7). L'intégration scolaire permet aux élèves vivant avec des différences de suivre un cheminement scolaire avec des élèves de leur âge dans une classe dite régulière. Le terme différence renvoie ici aux handicaps, maladies et troubles de comportements et d'apprentissage. Plusieurs années plus tard, en 2006, *La Convention sur les droits des personnes handicapées* est instaurée. L'adoption de cette Convention donne reconnaissance au droit des personnes handicapées à une éducation inclusive. L'expression « éducation inclusive » est utilisée dans le système éducatif québécois signifie une pleine intégration en classe ordinaire. Le système d'éducation doit alors effectuer les aménagements nécessaires afin que l'inclusion permette l'épanouissement de l'élève intégré. À cet égard, selon le Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies, « [l]es responsables des programmes scolaires dans un grand nombre de pays reconnaissent actuellement que la meilleure méthode d'éducation consiste à intégrer les personnes souffrant d'un handicap dans le système général d'enseignement » (ONU, 1994, cité par Ducharme, 2007 : 2).

2.1.2 La mise en contexte québécois en matière d'éducation depuis la Révolution tranquille

Au Québec, l'enseignement primaire et secondaire est un domaine régi par l'État provincial. Les décisions sont donc prises en tant que province et non en tant que pays. Plus précisément, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)¹ œuvre dans ce domaine. Or, il n'en a pas toujours été ainsi. En fait, l'éducation a changé de tutelle depuis les années 60, passant des mains du clergé à celles de l'État. C'est à cette époque, période de la Révolution tranquille, qu'un tournant majeur s'opère en matière d'éducation au Québec. L'importante période de prospérité économique qui s'en suit contribue particulièrement à investir en éducation. D'ailleurs, c'est non seulement en éducation, mais dans plusieurs domaines que s'intensifie le rôle de l'État, au Québec. La province « connaît alors en effet une vague de réformes sociales et politiques, une intensification des interventions de l'État dans divers domaines de l'activité humaine et une relative prospérité économique » (Després-Poirier, 1999 : 53). Avant la Réforme des années 60, « le système d'éducation était peu démocratique. Il était élitiste et sexiste, sous-financé et sous-développé » (Després-Poirier, 1999 : 54). À titre d'exemple, si on recule simplement de 50 ans, on constate en effet qu'un faible pourcentage de personnes avait accès à l'éducation. Moins de « 54 % des adultes de plus de 25 ans n'ont pas dépassé la sixième année, donc le niveau primaire »². Quelques années plus tard, « en 1958, 63% des francophones atteignent la 7^e année, 30% se rendent en 9^e et seulement 13% en 11^e [comparativement à 36% en 11^e

¹ Jusqu'au 18 février 2005, l'éducation au Québec est sous la division du ministère de l'Éducation, soit le MEQ. Cependant, le 18 février 2005, le ministère de l'Éducation devient le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, soit le MELS. Ce changement vient seulement modifier la tâche du ministre de ce ministère, mais n'amène aucun changement en matière d'éducation au Québec. Dans le présent document, les citations qui sont avant les années 2005 sont donc identifiées sous l'appellation MEQ et, après le 18 février 2005, sous l'appellation MELS.

² <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/collaborations/8638.html>, page consultée le 4 février 2009

chez les anglophones] »³. La situation se poursuit et «en 1962, le taux de scolarité est particulièrement bas au Québec. Cette situation alarmante aux yeux de plusieurs amènera des changements majeurs dans le monde de l'éducation, dont la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à seize ans»⁴. Dans les faits, en ce qui a trait au financement, en 1963, le budget de l'enseignement est de 719 000 \$ ce qui correspond à 11,782% du produit intérieur brut (PIB)⁵. En 2006-2007⁶, la dépense globale d'éducation par rapport au produit intérieur brut (PIB) est estimée à 7,9 % au Québec. En guise de comparaison, en 2006-2007 le gouvernement du Québec a investi en éducation proportionnellement 33% de moins qu'en 1963. Cependant, les soucis éducatifs de l'époque sont tellement grands et à plusieurs niveaux que l'intégration des élèves en difficulté n'est pas une priorité et les documents de l'époque n'en font pas mention.

En 1961, une enquête majeure est ordonnée, soit la « *La Commission royale d'enquête sur l'enseignement* », afin de connaître les problèmes, les lacunes et d'obtenir des recommandations en ce qui concerne l'éducation au Québec. La même année, le gouvernement Lesage érige une série de lois qui seront rassemblées sous le nom de *La Grande Charte de l'éducation*. Cette dernière a pour but de démocratiser l'enseignement et de faire valoir le droit pour chaque enfant de recevoir un enseignement de son choix, indépendamment de considérations matérielles. À la suite de la parution de cette charte, *La Commission royale d'enquête sur l'enseignement* dépose une série de recommandations sous forme de cinq tomes qui aboutiront au Rapport Parent. Ce rapport aura un impact majeur dans le système d'éducation québécois. Il permettra, entre autres, la création du Ministère de l'éducation du Québec en 1964, la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16

³ http://www.histoirequebec.qc.ca/publicat/vol5num3/v5n3_3re.htm page consultée le 31 janvier 2009

⁴ <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/collaborations/8638.html> page consultée le 4 février 2009

⁵ <http://publications2.mels.gouv.qc.ca/adm/rapann/1965.pdf> et page consultée le 20 janvier 2009

⁶ <http://publications2.mels.gouv.qc.ca/adm/rapann/2006-2007.pdf> page consultée le 25 janvier 2009

ans, la création des collèges d'enseignement général et professionnel (CÉGEP) en remplacement des collèges de l'époque dirigés par des religieux, la formation poussée des enseignants et l'accès facilité aux universités en dehors de toute appartenance sociale. Le Rapport Parent ne présente cependant aucune recommandation en ce qui a trait à l'intégration des élèves en difficulté. En fait, puisque ces élèves ne sont pas mentionnés dans le rapport, tout porte à croire qu'ils sont exclus du système. De plus, l'appellation EHDA a varié dans le temps, elle dépend non seulement d'un bon diagnostic de la difficulté de l'élève, mais aussi de paramètres financiers et organisationnels qui changent avec les réformes et les différentes commissions scolaires. La comparaison des données est donc difficile à percevoir étant donné les divers changements de paramètres.

Il faut ensuite attendre les années 90 afin de voir poindre une autre grande réforme. Les lacunes des programmes précédents se font sentir et le gouvernement veut intervenir en ce qui a trait au décrochage scolaire, un enjeu important de la prochaine réforme. Ainsi d'une réforme où l'accès du plus grand nombre est visé, le Gouvernement québécois passe à une réforme où la réussite du plus grand nombre est le point tournant des nouvelles mesures mises en place par le ministère de l'Éducation. Certaines modifications vont alors être envisagées afin de pouvoir atteindre cet objectif de la réussite du plus grand nombre d'élèves, autant au primaire qu'au secondaire. Ces modifications reposent sur l'instauration de la notion de compétences, sur des modifications à la grille horaire et finalement sur l'intégration des élèves ayant des handicaps et des difficultés aux classes dites régulières ou ordinaires (Ducharme, 2007).

Les compétences instaurées correspondent plus précisément à «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources» (MEQ, 2001 : 4). Avec l'instauration des compétences, les savoirs-essentiels, autrefois pierres angulaires des programmes, font place au savoir-agir qui se rapporte plutôt à un ensemble de connaissances.

Les principaux changements concernant la grille horaire au primaire consistent quant à eux, à augmenter de 18 minutes par jour la fréquentation des jeunes à l'école, ce qui a pour conséquence d'augmenter le nombre d'heures de cours de 1 heure 30 minutes par semaine. Ainsi, les élèves passent de 23 heures et 30 minutes par semaine à 25 heures de cours. Cependant, cet ajout d'heures à la grille horaire peut seulement être octroyé par des spécialistes, c'est-à-dire soit des enseignants en éducation physique et à la santé, des enseignants en musique ou des enseignants en anglais, langue seconde. Ainsi le titulaire de classe n'a pas de changement à sa grille horaire à l'exception de l'horaire temps qui se modifie.

Finalement, les élèves qui fréquentaient des classes spéciales sont plus souvent intégrés aux classes dites ordinaires. Les classes spéciales sont des classes réservées aux élèves d'une ou de plusieurs catégories de difficultés. Celles-ci peuvent être de l'ordre d'un ou de plusieurs handicaps : déficience motrice légère, déficience organique, déficience langagière, déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde, troubles envahissants du développement, troubles relevant de la psychopathologie, déficience atypique, déficience motrice grave, déficience visuelle et déficience auditive (Confidentiel, 2002)⁷. Les difficultés peuvent également être liées à l'adaptation et l'apprentissage d'un élève, soit l'élève à risque ou l'élève ayant des troubles graves du comportement. (Confidentiel, 2002).

⁷ Dans la nécessité de conserver la confidentialité de la commission scolaire étudiée, nous ne pouvons divulguer l'auteur de ce document

Ainsi, la commission scolaire qui inclut en classe ordinaire des élèves HDAA doit, selon l'article 235 de la loi sur l'instruction publique, adopter

après consultation du comité consultatif des services aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves (Ducharme, 2007 : 11).

2.1.3 Le contexte québécois d'éducation en matière d'intégration

Avant le Rapport Parent, aucune donnée concernant l'accès à l'éducation des élèves HDAA n'est disponible. Tout d'abord, les diagnostics de cette époque sont plutôt inexistantes et ces enfants sont la plupart du temps gardés à la maison, ce qui explique le fait qu'ils ne se retrouvent pas sur les bancs d'école. Avec la venue du Rapport Parent, tous vont cependant pouvoir bénéficier d'un enseignement indépendamment de leur race, de leur sexe, de leur religion et de leur statut économique. L'éducation devient obligatoire pour tous, notamment pour les élèves HDAA, sans que, toutefois, des mesures ou des recommandations précises apparaissent dans le rapport. C'est donc la démocratisation de l'enseignement au Québec. Entre les années 60 et aujourd'hui, de grands changements se produisent.

Il faut cependant attendre quelques décennies pour constater les lacunes de l'intégration des élèves HDAA en classe régulière. En 1976, le Rapport COPEX, rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée, est publié. Ce rapport exigé par le ministère de l'Éducation présente les éléments suivants :

l'orientation du développement de l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, les définitions et la classification, l'évaluation, l'intervention des services pédagogiques et parapédagogiques, le financement des services et l'intervention du ministère de l'Éducation (Horth, 1998 : 5).

En 1988, la loi sur l'Instruction publique, la loi 107, est mise sur pied et c'est également à ce moment que les premiers jalons en matière d'intégration scolaire sont établis. Cette loi indique que : « les commissions scolaires seront tenues de préciser leurs orientations et leurs normes d'organisation des services à l'intention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissages » (LIP 107, cité par Ducharme, 2007 : 9).

L'article 234 de cette loi apporte notamment un changement fondamental par rapport à l'ancienne Loi de l'Instruction publique en prévoyant qu'une commission scolaire doit adapter ses services éducatifs en fonction des besoins des élèves EHDA, plutôt que de mettre obligatoirement sur pied des services spéciaux pour les élèves dits « inadaptés » (LIP 234, cité par Ducharme, 2007 : 9).

Par ailleurs, la *Loi sur l'Instruction publique* oblige les directeurs d'écoles ou de centres de formation professionnelle à établir un plan d'intervention adapté aux besoins et aux capacités de l'élève EHDA, avec la collaboration de ses parents, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable. (LIP 234, cité par Ducharme, 2007 : 9)

En 1992, la politique de l'adaptation scolaire, *La réussite pour elles et eux aussi*, vient réaffirmer cette volonté qu'a le ministère de l'Éducation d'intégrer les élèves HDAA en classe ordinaire, avec des élèves qualifiés de « normaux ».

La classe ordinaire est, pour la grande majorité des élèves, un lieu particulièrement propice aux apprentissages à cause, entre autres choses, de la stimulation que constitue la fréquentation d'autres jeunes. Elle est, de plus, un moyen privilégié d'insertion dans la société. Elle devrait donc être le premier moyen utilisé par toutes les commissions scolaires (MEQ, 1992, cité par Ducharme, 2007 : 9).

Cette politique voit le jour, malgré des critiques de la part des différents acteurs du milieu scolaire et des parents d'élèves qui mentionnent qu'il y a une « insuffisance de services et de soutien et l'absence d'information à l'intention des élèves et du personnel scolaire. » (Ducharme, 2007 : 9). Ces nombreuses critiques donnent lieu aux États généraux sur l'éducation, en 1995-1996, qui permettent de constater plusieurs problèmes dans le système d'éducation. Un bilan plutôt négatif ressort de tous ces pourparlers : peu de services sont offerts à ces élèves et l'intégration se fait de façon trop rapide, sans préparation adéquate et sans tenir compte des besoins spécifiques des élèves HDAA. Le

Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1996), devant répondre de ces états généraux, souligne qu'il est

[...] utopique de demander à des enseignantes et à des enseignants qui n'ont pas la formation adéquate de réussir à intégrer des élèves handicapés et en difficulté à des classes ordinaires et ce, pratiquement sans aide ; en agissant ainsi, on prend tous les moyens pour que l'entreprise échoue et ce sont les enfants les plus vulnérables qu'on expose ainsi à vivre des échecs inutiles et des souffrances additionnelles (CSE, 1996 : 88, cité par Ducharme, 2007 : 10).

Certains problèmes du système se font également sentir en matière d'encadrement éducatif, de scolarisation et de formation.

Le nombre de jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou dont le parcours scolaire est marqué d'interruptions ou de réorientations ainsi que le nombre d'adultes analphabètes fonctionnels témoignent des limites du système actuel. Il faut donc réajuster tant les orientations que l'organisation de l'école pour accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage (MEQ, 2001 : 2).

Dès lors, en 1997, le ministère de l'Éducation réforme la politique éducative : *L'école tout un programme*. Avec cette réforme, la Loi sur l'Instruction publique est modifiée et propose des changements qui ont un grand impact sur les élèves HDAA. La loi prévoit précisément que

234. La commission scolaire doit [...] adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissages selon ses besoins.

235. La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire (Ducharme, 2007 : 11).

Ensuite, en 1999, une nouvelle politique de l'adaptation scolaire est tracée : *Une école adaptée à tous ses élèves*. On y réitère l'importance de l'intégration de tous les élèves en classe ordinaire. Ainsi, cette politique prévoit une meilleure cohésion entre les besoins de ces élèves HDAA et les objectifs poursuivis par l'école. Le MEQ privilégie donc six voies d'action à adopter afin de poursuivre encore une fois l'intégration la plus harmonieuse des élèves HDAA, soit :

- 1- reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires ;
- 2- placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté ;
- 3- mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire ;
- 4- créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés ;
- 5- porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités ;
- 6- se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats (MEQ, 1999, cité par Ducharme, 2007, p. 12-13).

Afin de vérifier les impacts de ces actions prises en 1999, le ministère de l'Éducation propose en 2008 un bilan de la Politique de l'adaptation scolaire qui se veut positif selon lui. «Il affirme que l'ensemble des mesures prévues dans le plan d'action de la politique sont réalisées ou en voie de l'être» (MELS, 2005 : 41, cité par Ducharme 2007 : 14). Plusieurs recommandations sont alors émises. Elles portent sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), le perfectionnement en adaptation scolaire, les méthodes pédagogiques, le plan d'intervention, le conseil d'établissement, l'évaluation des services, le temps consacré aux tâches autres que l'enseignement et la réussite des élèves (MELS, 2008 : 8).

Des années 60 à aujourd'hui, plusieurs changements se sont donc produits. Aujourd'hui, l'État québécois est obligé et s'engage à offrir tous les services nécessaires à l'intégration des élèves handicapés non seulement en école dite normale, mais également en classe ordinaire (Ducharme, 2007). La responsabilité revient donc aux commissions scolaires; elles doivent fournir les services éducatifs adaptés en fonction des besoins de sa clientèle et des élèves HDAA. Plus précisément, la mission de l'école québécoise depuis 2001 est de «socialiser, instruire et qualifier» (MEQ, 2001 : 3) tous les élèves. La classe ordinaire se veut le lieu privilégié pour répondre aux besoins des élèves, autant pour les élèves intégrés que les autres. Cependant, ce phénomène d'intégration scolaire n'est pas

sans impact sur la complexité de la tâche des enseignants et des différents intervenants du système. L'intégration de ces élèves HDAA engendre une modification de l'organisation du travail des enseignants et suscite différentes interrogations en ce qui a trait au rôle de l'enseignant et des divers intervenants scolaires qui œuvrent auprès de ces élèves. En effet, les enseignants qui reçoivent dans leur classe ces élèves doivent modifier grandement leur structure de classe, leur enseignement et leurs tâches aussi diverses soient-elles. À la lumière de ces constats et de notre propre expérience dans le milieu scolaire en tant qu'enseignantes, nous nous questionnons sur les pratiques d'organisation du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA. Par ce que le ministère a instauré, les politiques et les lois, les élèves sont aux premiers plans et plusieurs ressources leur sont offertes. Les commissions scolaires intègrent ces élèves afin qu'ils bénéficient des bienfaits que peut avoir sur eux l'intégration dans un groupe normal avec des élèves de leur âge et qui sont des modèles pour ces derniers. Dans ce contexte, les enseignants doivent réaménager une grande partie de leur travail en fonction de différents facteurs liés à l'intégration de ces jeunes. Il est à noter que cette intégration et ce réaménagement ont lieu dans un contexte où le taux de roulement des enseignants est élevé, où l'emploi est précaire et où plusieurs congés de maladie sont comptabilisés dans ce corps professionnel. En effet, «au Québec, la situation est actuellement très préoccupante, car on estime que 15 à 20 % des jeunes enseignants désertent la profession dans les cinq premières années de pratique» (Martel, Ouellette et Ratté, 2003 cité par Mukamurera, 2008)⁸ et qu'environ 43 % ont déjà envisagé sérieusement de quitter l'enseignement (Mukamurera, 2006). De plus, « la précarité touche environ 42,3 % du personnel enseignant des commissions scolaires québécoises en 2003-2004 » (MEQ, 2005, cité dans *La revue des sciences de l'éducation*, 2008)⁹. Dans ce contexte, une question nous préoccupe : quels sont les impacts des formes d'organisation du travail en place sur l'intensité du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière ?

⁸ <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018997ar.html>, page consultée le 6 février 2011

⁹ <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018997ar.html>, page consultée le 6 février 2011

À cet égard, dans les sections qui suivent, nous présenterons l'évolution des formes d'organisation du travail en général, puis celles des enseignants en particulier. En effet, le travail des enseignants évolue au fil du temps, en partie à cause de changements tels que l'intégration d'élèves HDAA dans les classes régulières. Cette évolution s'inscrit dans un contexte de changement où le réaménagement du travail préoccupe l'ensemble de la société. Il importe donc de présenter dans un premier temps cette évolution globale de l'organisation du travail, pour ensuite mieux comprendre les modifications relatives à la tâche des enseignants.

2.2 L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS L'HISTOIRE

2.2.1 Les formes «traditionnelles» d'organisation du travail : du taylorisme au fordisme

De tout temps, l'organisation du travail préoccupe l'homme et certains grands penseurs ont tenté d'élaborer des théories qu'ils croyaient efficaces comme par exemple le taylorisme (1911) qui «a reposé sur un principe incontournable, soit la nécessité de séparer la conception et l'exécution du travail» (Vinet, 2004 : 22) et de «[...] de parcelliser les tâches d'exécution» (Grant, Bélanger et Lévesque, 1997 : 19). Cette idéologie, qui tient son nom de son inventeur M. Frederick W. Taylor (1856-1915), ingénieur de formation, se veut plus précisément une façon d'augmenter la productivité des employés en simplifiant au maximum chacune de leurs tâches. Ainsi, Taylor passe une bonne partie de son temps à observer les employés en usine, plus particulièrement leurs gestes, afin de pouvoir modifier les diverses méthodes de montage, d'assemblage, toujours dans le but de sauver le plus temps possible et ainsi rendre la production maximale. Les observations de Taylor visent une «organisation scientifique du travail» (OST) qui consiste à déceler la meilleure façon d'organiser le travail, notamment par le biais de méthodes scientifiques, ce qui mène précisément à une division du travail (Taylor, 1911).

Avec l'OST, un premier principe est mis de l'avant, soit « la division hiérarchique du travail » (Vinet, 2004 : 23). Elle correspond à une division marquée entre les concepteurs du travail et les exécutants. En effet, «le taylorisme instaure une stricte division entre conception et exécution du travail, de même qu'entre les diverses fonctions de l'entreprise que sont la production et l'entretien, la vente, les finances, etc.» (Grant, Bélanger et Lévesque, 1997 : 18). Il en résulte donc qu'une partie des employés, les exécutants, réalisent un travail préalablement conçu et planifié par les concepteurs. Dans cet ordre d'idées, les exécutants ont peu d'autonomie et doivent suivre les prescriptions des concepteurs. C'est ce qui donne lieu de parler de division sociale du travail. Évidemment, cette division des tâches n'est pas sans conséquence pour les exécutants. Tout d'abord, ces derniers ont besoin de peu de connaissances et de compétences afin d'exécuter un travail prévu dans les moindres détails par d'autres individus, les concepteurs. De ce fait, leurs tâches s'avèrent assez simples et ils sont facilement remplaçables. Peu de place est laissée à la créativité, à la liberté et à l'autonomie des travailleurs. En plus d'être contraints d'exercer un travail prescrit par les concepteurs, les exécutants ont en effet des tâches très simples à réaliser. En effet, Taylor (1911) prévoit une décomposition du système productif en plusieurs étapes, chaque travailleur n'étant affecté qu'à une tâche de ce système. Cette parcellisation se manifeste concrètement par «une division du travail en tâches simples et une standardisation de tous les gestes» (Vinet, 2004 : 23). Les employés travaillent donc seuls sur une tâche simplifiée à l'extrême et aucune place n'est laissée au travail d'équipe. Précisément, la parcellisation des tâches correspond à la division technique du travail.

En bref, les principes du taylorisme reposent à la fois sur une division sociale marquée entre concepteurs et exécutants et sur une division technique poussée du travail par le biais de la parcellisation des tâches. À cette époque d'industrialisation, le taylorisme permet notamment le développement de la société et l'enrichissement de cette dernière. D'ailleurs, «encore aujourd'hui, une grande partie des biens et services que nous consommons sont produits selon les règles de l'OST» (Vinet, 2004 : 23).

Plus tard, le fordisme (1908) s'appuie sur les principes mêmes du taylorisme et propose un mode d'organisation du travail qui y est fortement apparenté. En effet, en ce qui a trait à l'organisation du travail, «le fordisme comprend l'application des caractéristiques fondamentales du taylorisme» (Bélanger, Giles et Murray. 2004 : 21). Ce mode de production et d'organisation du travail doit son nom à son concepteur Henry Ford, célèbre fabricant des automobiles du même nom. Le fordisme fut particulièrement glorieux après la Grande Dépression (1929-1939) et surtout durant les trois décennies suivant la Deuxième Guerre mondiale (1939-1945), mieux connu sous le nom des Trente Glorieuses. En appliquant les principes de l'organisation scientifique du travail à la chaîne de montage automobile, Ford permet une augmentation importante de la productivité. Il abaisse en fait les coûts de production en diminuant le temps d'assemblage, mais il augmente également le salaire des employés (Vinet, 2004). Plus précisément, le fordisme s'érige notamment sur la base d'un pacte social : le compromis social fordiste. Ce compromis prévoit une amélioration des conditions de travail, généralement négociées par les syndicats, en échange d'une exclusivité du droit de gérance pour l'employeur. En effet, il s'agit d'«un compromis négocié où les travailleurs sont exclus de tout ce qui concerne l'organisation du travail et la gestion de la production en échange d'avantages salariaux» (Bélanger et Lévesque, 1994 : 31). Les employés bénéficient donc d'augmentations de salaire, mais aussi de diminutions de leur semaine de travail et de différentes protections. En échange de ces avantages concernant les conditions de travail, les syndicats et les employés n'ont cependant pas la possibilité de manifester leur point de vue sur l'organisation du travail. Ce compromis permet aux dirigeants de conserver un grand contrôle sur les employés et ainsi de poursuivre un grand principe du taylorisme soit : la division hiérarchique du travail où d'un côté on retrouve les exécutants et de l'autre les concepteurs et la parcellisation du travail. Dans ce contexte, les employés augmentent leur revenu et consomment davantage. Il est alors question de consommation de masse. Toutefois, cette augmentation du niveau de vie n'est pas que positive. Le travail offert en usine est très routinier, monotone et ennuyeux (Vinet, 2004), voire déshumanisant et aliénant. Ce modèle reste présent jusque

dans les années 70 où les travailleurs voudront utiliser leur savoir au sein de l'entreprise et refuseront cette façon de faire et ce contrôle étroit.

2.2.2 La première crise du fordisme : les années 1970

Les années 70 marquent une rupture importante en ce qui a trait à la perception du monde du travail. Les valeurs et les mœurs changent, les jeunes reçoivent une éducation fort différente de celle de leurs parents et exigent plus de liberté. L'épanouissement et le développement de la personne sont davantage valorisés. Les travailleurs souhaitent donc plus d'autonomie. «Pour les ouvriers qui ont travaillé de longues années dans les usines taylorisées, les conditions de travail sont devenues insupportables, alors qu'elles sont tout à fait inacceptables pour les jeunes qui entrent alors au travail» (Lapointe, 1995 : 11). Après une grande époque de prospérité économique et de travail dans les usines, on assiste en effet à une sorte de révolte des travailleurs. Ces derniers ne veulent plus effectuer la même tâche de façon machinale sans avoir un mot à dire dans l'organisation de leur travail. Les «nouveaux travailleurs» ne se contentent pas de suivre les précédents, ils veulent du changement.

Au début des « trente glorieuses », l'acquisition des biens de consommation (auto, télévision, appareils ménagers et, plus tard, petite maison en banlieue) et l'amélioration générale du niveau de vie ont stimulé la productivité des travailleurs et compensé l'ennui et la monotonie inhérents au taylorisme et au fordisme. Mais la génération suivante, celle des enfants de ces travailleurs, a réagi différemment : ayant connu la prospérité et la consommation de masse dès le plus jeune âge, et reçu une éducation plus libérale, ces jeunes ont rejeté le travail à la chaîne. L'organisation du travail subie par leurs parents, si hiérarchisée et si contraignante à leurs yeux, n'était pas de nature à satisfaire leurs aspirations. Cette génération plus scolarisée et plus exigeante s'est rebellée. Ce fut la première crise du travail, celle des années 1970 (Vinet, 2004 : 36).

Le compromis social fordiste permet donc l'émergence d'une classe moyenne nord-américaine permettant notamment de soutenir la consommation de masse de la production grandissante (Reich, 1993). Dans cet ordre d'idées, les membres de la génération suivante ont pu bénéficier de l'enrichissement de leurs parents et donc d'une amélioration de leurs

conditions de vie. Le niveau d'instruction augmente et cette situation a plusieurs impacts sur la vie en société de cette époque. Plus précisément, le Québec connaît une période de post-instruction massive dans les années 1960 et 1970. En effet, «entre 1960-1961 et 1970-1971, les inscriptions post-secondaires sont passées de 58 162 à 136 489, le taux de fréquentation scolaire est passé de 75 à 94 % chez les quinze ans, de 51 à 84 % chez les seize ans et de 31 à 63% chez les dix-sept ans» (Dufour et Amyot, 1972, cités par McRoberts et Posgate, 1983 : 75). Ces étudiants dépassent, pour la plupart, la scolarité de leurs parents et ils sont prêts à relever de nouveaux défis. En effet, «en 1962, une enquête réalisée auprès d'étudiants des universités francophones révélait que 50% d'entre eux provenaient d'une famille où le père n'avait pas dépassé la 8^e année» (Brazeau, 1963, cité par McRoberts et Posgate, 1983 : 76). C'est un progrès énorme en une très courte période de temps. Puisqu'ils sont davantage scolarisés, ils ont donc des attentes plus élevées que leurs prédécesseurs en ce qui concerne leur futur travail et la société en général.

Dans un tel contexte, l'étudiant entretient des attentes très élevées quant à sa carrière et à ses futurs revenus ; il interprète le slogan gouvernemental « *Qui s'instruit s'enrichit* » comme la promesse qu'une scolarisation poussée lui apportera du prestige, de l'argent et un meilleur niveau de vie (McRoberts et Posgate, 1983 : 76).

De meilleures conditions de travail sont donc revendiquées. Ces nouveaux travailleurs exigent l'accomplissement de tâches moins routinières et moins aliénantes, mais surtout ils aspirent à plus de participation dans la prise de décisions des entreprises et dans l'organisation des tâches (Vinet, 2004).

Ainsi, les années 70 sont touchées par une première crise du travail. Les caractéristiques principales de cette crise du travail sont : «un roulement de la main-d'œuvre, un absentéisme très élevé, une productivité moindre et surtout une moins bonne qualité de la production, ainsi qu'une détérioration des relations de travail» (Vinet, 2004 : 37). Selon (Vinet, 2004), le taylorisme et le fordisme, qui sont de forts moyens de contrôle sur les employés, devaient permettre une production accrue. Toutefois, l'aliénation au travail est un facteur qui ralentit la production et crée des résistances ouvrières. À cet égard,

Elton Mayo, professeur à Harvard, effectue une recherche sur le travail fait en usine qui confirme l'importance du facteur humain. Cette étude, connue sous le nom de l'«expérience Hawthorne», a permis d'une part, de constater que le fait d'accorder de l'attention aux employés augmentait leur productivité. En effet, l'équipe de Mayo constate que les travailleurs observés par les chercheurs augmentent leur productivité au travail, peu importe les conditions de l'expérimentation auxquelles elles sont soumises. C'est donc l'attention portée par l'équipe de recherche aux travailleurs qui permet d'accroître la productivité (Vinet, 2004). D'autre part, l'équipe de Mayo constate également que des normes de productivité sont imposées par le groupe. En effet,

«[...] le groupe exerce une influence notable sur le comportement individuel de chacun de ses membres ; les standards du groupe optimisent le degré de performance de chacun et, associés aux sentiments et à la sécurité, ils représentent un facteur plus déterminant que l'argent » (Robbins et Judge, 2006 : 316).

Les gestionnaires se servirent ensuite des résultats de cette étude pour mettre en place des stratégies de motivation au travail. Finalement, «les chercheurs avaient reconnu l'importance du *moral* et du climat de travail sur la productivité ainsi que celle du style de gestion, notamment de l'attitude du superviseur qui discute et explique ses décisions» (Vinet, 2004 : 38). L'«École des relations humaines» (Vinet, 2004 : 38) est née. Ici, il est important de préciser que le travailleur n'a pas l'autonomie, ni le contrôle qu'il cherche sur son travail, mais son travail est valorisé et le climat de travail est modifié. Quant à l'organisation du travail, elle demeure inchangée.

Plus tard, Maslow (1972), McGregor (1967) et Herzberg (1971) se pencheront à leur tour sur la question de la motivation au travail. Ils constatent que la motivation au travail dépend notamment de la nature du travail et des tâches à réaliser. Contrairement à Mayo, ces chercheurs indiquent que pour motiver un individu, il est essentiel de revoir les tâches et leur composition. Ces différentes recherches et la crise des années 70 ont poussé les entreprises à mettre en place des programmes de qualité de vie au travail (QVT).

Cependant, dans ce contexte de crise au Québec, la mise sur pied de programmes de QVT s'est soldée par de nombreux échecs dus au contexte économique difficile et au taux de chômage élevé. «Le premier choc pétrolier et la longue récession économique qui en a résulté ont éteint les revendications des jeunes travailleurs, hantés désormais par le spectre du chômage de longue durée» (Vinet, 2004 : 43). Lapointe (1995), parle d'une conjoncture économique défavorable, ce qui mettra de façon temporaire un terme à la crise du travail. Les programmes de QVT n'ont donc pas réussi à percer de façon significative le monde du travail. En effet, «la première crise du travail a été enterrée par une crise de l'emploi» (Vinet, 2004 : 43).

2.2.3 La seconde crise du fordisme : les années 1980

Les années 1980 sont marquantes en ce qui a trait l'organisation du travail, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. La crise des années 70, caractérisée par les revendications des travailleurs quant à leurs droits et surtout à leurs tâches, présage de ce qui allait suivre. Des changements importants dans la manière de travailler voient en effet le jour. Plus précisément, à la suite de la crise des années 70, diverses innovations émergent au plan de l'organisation du travail afin de favoriser une plus grande efficacité.

2.2.3.1 La crise dans le secteur privé

Dans les années 80, les entreprises privées mettent en place des innovations qui visent principalement la réduction des coûts et l'augmentation des profits. Le contexte est alors caractérisé par une ouverture des frontières, c'est-à-dire par la mondialisation des marchés. La concurrence étrangère est forte, notamment avec des pays qui produisent à très faibles salaires. Alors, les entreprises privées cherchent des façons de se démarquer. La mondialisation des marchés amène la concentration du pouvoir économique et une

augmentation des échanges par le biais des nouvelles technologies de l'information. (Castells, 1998). Aussi, dans le cadre de cette mondialisation des marchés, les entreprises sont aux prises avec un autre phénomène, soit celui de la financiarisation de l'économie. Précisément, cette financiarisation correspond à la montée de l'actionnariat. Cet acteur, l'actionnaire, «investit dans l'entreprise uniquement pour sa rentabilité financière» (Reynaud, 2005 : 1) et recherche un retour rapide sur son investissement. Les dirigeants des entreprises se voient alors contraints d'obtenir une productivité maximale à court terme (Reynaud, 2005). Il devient nécessaire de faire davantage avec moins de ressources, puisque la seule stratégie qui paraît rationnelle est celle de s'emparer de la plus-value lorsqu'elle est disponible (Centre d'études de l'emploi, 2000). Dans ce contexte, l'organisation du travail doit être revue, de façon à répondre notamment à ces impératifs précis.

2.2.3.2 La crise dans les secteurs public et parapublic

Le phénomène est très semblable dans les secteurs public et parapublic. En fait, cette tentative de faire plus avec moins découle notamment de la lutte au déficit zéro. Le gouvernement du Québec cherche à éponger une dette nationale d'environ 10 milliards de dollars au début des années 1980, ce qui correspond à 14% du produit intérieur brut (PIB)¹⁰. Il veut réduire la taille de l'État et rembourser les sommes dues. Ainsi, le gouvernement vise le déficit zéro et le moyen pour y arriver est la réduction de la taille de l'État. On assiste alors à une vague de réduction des coûts de production, des effectifs et à la réorganisation du travail (Reynaud, 2005). C'est donc une période de remise en question importante en ce qui concerne les idées politiques et économiques fondamentales de la Révolution Tranquille. De plus, les modes d'organisation du travail traditionnels paraissent inadéquats et sont eux aussi remis en question. C'est dans cette optique que l'efficacité au

¹⁰ <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2005RB-06.pdf>, page 14 consultée le 17 avril 2009.

travail et la participation des employés sont les points centraux d'un processus de réorganisation du travail (Lapointe, 1995).

Les années 80 sont également une période creuse en ce qui concerne l'économie. Le Québec fait face à une récession en 1981-1982 qui provoque des pertes d'emplois et des compressions budgétaires. Le mécontentement de plusieurs se fait alors sentir. Au Québec, «le gouvernement s'est vu forcé d'imposer des coupures de salaires importantes dans le secteur public, déclenchant ainsi une grave confrontation avec les syndicats» (McRoberts et Posgate, 1983 : 11). La récession qui suit 1981-1982 n'a cependant pas permis de maintenir la dette ou même de la baisser à un niveau plus bas. Ainsi, «la récession a été accompagnée d'une hausse importante des dépenses d'administration publique [...] les revenus des gouvernements ont augmenté moins rapidement, ce qui a entraîné une hausse des déficits budgétaires et, par voie de conséquence, l'endettement des gouvernements» (Ministère des Finances, 1996 : 23)¹¹. On parle donc d'endettement grandissant des Québécois.

2.2.4 Les innovations organisationnelles

C'est dans ce contexte que les entreprises privées et les organismes publics et parapublics sont amenés à revoir leurs pratiques d'organisation du travail. Trois axes sont alors principalement touchés (Lapointe, 1995). Tout d'abord, une première catégorie d'innovations apparaît, soit la réorganisation des structures formelles de l'entreprise. Ensuite, les innovations portent sur la flexibilité. Finalement, l'implication et la participation des employés au travail sont au cœur des changements.

La réorganisation des structures formelles ou la réingénierie des processus est définie comme «une remise en cause fondamentale et une redéfinition radicale des processus opérationnels pour obtenir des gains spectaculaires dans les performances critiques que

¹¹ http://www.finances.gouv.qc.ca/documents/Autres/fr/evolution_fin_publiques.pdf, page consultée le 30 mars 2009

constituent aujourd'hui les coûts, la qualité, le service et la rapidité» (Hammer et Champy, 1993 : 42, cités par Lapointe, 1995 :14). Elle concerne donc principalement la gestion de la production. Elle vise à développer un processus centré sur les clients, les produits et les services (Lapointe, 1995). Dans ce contexte, on assiste à un décloisonnement entre les services et les départements, de façon à remplir cet objectif. Cette réorganisation des structures formelles se conjugue à une série d'innovations organisationnelles.

Pour répondre aux impératifs nouveaux du mode de développement économique et technologique, les entreprises et les organisations publiques et parapubliques cherchent à abaisser le niveau de contrôle pour faire place ainsi à un cadre plus flexible. «La diversification des produits, l'incertitude liée à la concurrence accrue en contexte de mondialisation et l'évolution rapide des technologies sont autant d'éléments qui suscitent des transformations dans le champ de la production» (Bélanger, Giles et Murray. 2004 : 29). L'organisation du travail est dès lors revue pour répondre à cette nécessité et diverses pratiques sont intégrées dans les organisations. On assiste alors entre autres à l'émergence de pratiques qui visent notamment la polyvalence et la rotation des postes. La flexibilité mène en effet à la diminution du nombre de classifications d'emplois et au décloisonnement des fonctions (Bélanger, Giles et Murray. 2004). Dans ce contexte, les employés sont appelés à effectuer plusieurs tâches, ce qui est contraire à la parcellisation des tâches si utilisées précédemment dans le cadre de l'organisation scientifique du travail. Au contraire, on assiste à une recomposition des tâches, ce qui a pour conséquence, au plan de l'organisation technique, que les tâches sont plus variées et que les travailleurs sont davantage polyvalents ce qui empêche l'aliénation des employés, tant critiquée avec le taylorisme. À cette polyvalence se conjugue le travail d'équipe. En fait, «l'ensemble des interactions favorisées par les équipes ou les groupes de résolution de problèmes aident à propager les compétences et le savoir, d'un individu particulier au groupe d'employés et d'un groupe à l'autre» (Bélanger, Giles et Murray. 2004 : 37).

La flexibilité repose dès lors en partie sur une polyvalence accrue des travailleurs, favorisée par le découplage des fonctions, et sur le partage des compétences et des savoirs dans le cadre d'un travail collectif plutôt qu'individuel. Or, l'objectif de flexibilité est également atteint par la rotation des postes qui empêche notamment le travail répétitif (De Coster, 1999).

La rotation des postes s'annonce comme une technique de gestion du travail consistant à ne pas laisser les mêmes personnes s'affairer dans les mêmes besognes les plus fastidieuses ou les plus rebutantes en alternant les tâches. Cette alternative comporte deux modalités principales : la permutation et le transfert (De Coster, 1999 : 283).

La permutation est une façon d'échanger les tâches entre individus qui se veulent similaires ou de mêmes profils en changeant par exemple de place sur la ligne d'assemblage. Le transfert permet, quant à lui, de déplacer les travailleurs, mais cette fois-ci en leur permettant d'occuper d'autres fonctions au sein de l'entreprise. La rotation des postes a pour avantages d'augmenter le savoir-faire des travailleurs et la multidisciplinarité, d'enrayer la monotonie et également d'abaisser le taux d'absentéisme (De Coster, 1999). Elle demande toutefois plus de temps pour la formation des employés.

En favorisant la polyvalence, la rotation des postes et le travail d'équipe, les entreprises permettent un enrichissement et un élargissement des tâches. L'élargissement des tâches correspond à la diversification du travail d'un employé en effectuant une plus grande variété de tâches (Robbins et Judge, 2006). L'enrichissement des tâches réfère plutôt à une complexification du travail, notamment en donnant plus d'autonomie à l'employé (Robbins et Judge, 2006).

Dans cet ordre d'idées, Frederick Irving Herzberg (1971), psychologue américain, père de la théorie bifactorielle ou théorie des deux facteurs, «distingue les facteurs à l'origine de la satisfaction professionnelle, soit les facteurs moteurs des facteurs qui peuvent prévenir l'insatisfaction professionnelle, soit les facteurs d'hygiène» (Schermerhorn *et al.*, 2006 : 154). Cette théorie découle de ses études sur les facteurs de

satisfaction et d'insatisfaction au travail en lien avec les concepts d'enrichissement et d'élargissement des tâches. Ainsi sa théorie soutient qu'en responsabilisant les employés, en leur laissant plus d'autonomie, en augmentant la complexité de leurs tâches, en leur fournissant de la reconnaissance sociale, en les impliquant dans les processus de planification et en leur permettant de se réaliser au travail, leur rendement sera augmenté. En somme, «si vous voulez que les gens fassent du bon travail, donnez-leur un bon travail à faire» (Herzberg, 1971, cité par Schermerhorn *et al.*, 2006 : 155) Il conclut en mentionnant que la satisfaction des employés et le rendement de l'entreprise sont influencés positivement par l'enrichissement des tâches. Les changements proposés au courant des années 80-90 quant à l'organisation du travail vont donc dans le sens de la théorie d'Herzberg (1971). D'autres chercheurs sont venus appuyer cette théorie en préconisant également la responsabilisation et la plus grande implication des employés au travail. Ainsi, selon Robbins et Judge (2006), les valeurs intrinsèques, comme la responsabilisation et l'accomplissement au travail, affectent directement la motivation et le niveau de satisfaction des employés au travail. En ce sens, les entreprises cherchent également à mettre en œuvre des innovations participatives en termes d'organisation du travail.

En ce qui a trait précisément à ces innovations participatives, deux grandes stratégies de participation prennent place dans les organisations : la participation directe et la participation indirecte (Bilodeau, 1994). La première est fondée sur l'implication des employés dans les prises de décisions et dans l'organisation du travail. La seconde porte sur la participation des syndicats à la gestion. Elle est indirecte puisque les syndicats jouent le rôle d'intermédiaires au nom des travailleurs auprès des employeurs. Ces deux formes de participation seront présentées en détail dans les lignes qui suivent.

La participation directe des employés à l'organisation du travail prend alors différentes formes: comités paritaires, comités d'employés, cercles de qualité, équipes de travail semi-autonomes, équipes de projet, etc. Ces modes participatifs visent une plus grande mobilisation des ressources humaines. En effet, «les salariés sont sollicités pour

mettre à contribution leurs efforts, leur savoir-faire et leur intelligence» (Lapointe, 1995 : 15).

L'entreprise traditionnelle avait besoin des employés uniquement pour « leurs bras », c'est-à-dire pour exécuter des tâches bien [sic] sans se poser de questions. Le monde des affaires d'aujourd'hui a besoin de gens capables de prendre des décisions, de trouver des solutions aux problèmes, de faire preuve d'initiative et qui sont redevables des résultats (Scott et Jaffe, 1992 cités par Lapointe, 1995 : 15).

En ce sens, la compétence des employés paraît essentielle à la réussite des organisations. Le concept de compétence est donc désormais capital lorsqu'il est question d'organisation du travail. Ce concept renvoie «à la possibilité de mobiliser des connaissances, des capacités et des qualités pour faire face à un problème donné. [Il] désigne ces capacités et connaissances en action» (Wittorski, 1997 : 45). La compétence des travailleurs et l'utilisation qui en est faite sont directement liées au rendement de l'entreprise. Certains auteurs indiquent en effet que «la productivité dépend davantage de l'utilisation des compétences et moins du rythme de travail» (Bélanger, Giles et Murray 2004 : 35). Plus précisément,

les changements de la structure de l'économie et de sa dynamique font de plus en plus ressortir le fait que le savoir devient la dimension principale du processus de production ainsi que la condition première de son expansion, des avantages concurrentiels dans les sociétés et entre elles, et du déplacement des limites de la croissance économique dans les pays de l'OCDE (Stehr, 2000 : 158).

Ainsi non seulement l'autonomie, la créativité et la responsabilisation sont importantes, mais également la compétence à effectuer les tâches et les diverses connaissances qui s'y rattachent.

Dans un modèle de travail à haute performance, les travailleurs ont besoin de compétences et de connaissances plus vastes, notamment des habiletés de base, des compétences techniques et proprement professionnelles ainsi que des qualités de leader et des aptitudes sociales (Appelbaum, 2004 : 122 dans Murray *et al.*, 2004).

Par ailleurs, comme le mentionne Stehr (2000), les compétences représentent un avantage concurrentiel important pour les entreprises. De plus, Le Boterf (2001) indique

que les compétences ne sont pas qu'individuelles, elles sont également collectives. Elles découlent d'une combinaison de savoirs et de compétences individuelles. Elles sont donc très difficiles à imiter par un concurrent (Le Boterf, 2001). C'est donc notamment par cette combinaison d'actifs qu'une entreprise peut se distinguer des autres et demeurer compétitive. Ainsi, les organisations ne cherchent plus nécessairement «à segmenter les compétences par individu, mais à en faire une construction collective» (Le Boterf, 2001 : 147). De plus, l'accès et l'application de ces compétences signifient une participation plus grande des employés.

De plus en plus, on assiste à une implication des employés au sein de l'entreprise. Il y a donc, dans les années 80-90, une augmentation de la participation des employés dans les différentes sphères de l'organisation du travail, ce qui donne lieu de parler d'innovations participatives. Il suffit de penser aux différentes réorganisations du travail qui ont eu lieu dans divers milieux de travail soit : «[D]ans la production de biens, [...] Tembec et Papiers Perkins ; dans la production services privés, l'Hôtellerie de Sherbrooke et Gaz Métropolitain[...] dans l'administration publique [...] Hydro-Québec et le Centre hospitalier Robert-Giffard (services techniques (*Le Québec en Chantier : six expériences de réorganisation du travail* (vidéo) cité par Lapointe, 1995 : 44), pour en témoigner. De plus en plus, la participation des employés est un enjeu majeur des entreprises.

Les innovations participatives s'inscrivent plus précisément dans les modèles de travail à haute performance (Appelbaum, 2004 dans Murray *et al.*, 2004).

Les modèles de travail à haute performance se distinguent par trois grandes caractéristiques : 1) une organisation du travail qui offre aux employés la possibilité de participer aux décisions ; 2) des pratiques de gestion des ressources humaines qui améliorent les compétences des travailleurs et 3) des pratiques de gestion des ressources humaines qui incitent les travailleurs à réellement participer (Appelbaum, 2004 : 120 dans Murray *et al.*, 2004).

Plus précisément,

[...]une organisation du travail plus participative, dans laquelle les travailleurs sont réellement impliqués dans la prise de décisions, se caractérise fondamentalement par les quatre dimensions suivantes qui la distinguent du taylorisme : 1) l'autonomie et la latitude accordées aux travailleurs quant aux décisions à prendre relativement à leurs tâches ; 2) la communication des employés de première ligne avec les autres travailleurs et les gestionnaires de leur groupe de travail ainsi qu'avec les travailleurs, les gestionnaires et les experts des autres secteurs de l'organisation ; 3) la constitution d'équipes de travail auto-gérées ; 4) la formation d'équipes de résolution de problèmes ou d'amélioration de la qualité. On peut recourir à ces caractéristiques pour situer un milieu de travail sur un continuum de formes d'organisation de travail allant de très participatives à très traditionnelles (Appelbaum, 2004 : 122, dans Murray *et al.*, 2004.)

Ainsi, les modèles de travail à haute performance permettent plus d'autonomie aux employés et un plus grand partage des responsabilités. En effet, selon Appelbaum (2004), il y a organisation du travail participative pour les travailleurs lorsqu'on retrouve de l'autonomie, de la latitude, de la communication entre les employés, la constitution d'équipes de travail autogérées et finalement lors de formation d'équipes de résolution de problèmes ou d'amélioration de la qualité. Il est en effet important de préciser que deux types d'innovations participatives existent, soit les mécanismes de participation et de réorganisation du travail (Appelbaum, 2004). Les mécanismes de participation permettent généralement aux salariés de participer aux décisions de l'entreprise ou à la résolution de problèmes divers. À titre d'exemple, les cercles de qualités ou les projets kaïzen constituent des mécanismes formels de participation. La réorganisation du travail quant à elle, vise plutôt à impliquer les travailleurs dans les tâches qu'ils effectuent. Les travailleurs participent donc à l'organisation du travail par le biais des équipes semi-autonomes ou des équipes de projet, par exemple. Les mécanismes de participation donnent plus d'autonomie aux travailleurs et également un plus grand champ de responsabilités et, joints au travail de groupe ou d'équipe, les travailleurs peuvent avoir davantage de liberté d'action (Appelbaum, 2004). Cependant, les deux types d'innovations participatives peuvent avoir des impacts sur le rythme de travail, par divers facteurs par exemple : les conflits au sein des équipes de travail et l'augmentation du niveau de stress. La hausse du niveau de responsabilité au sein de l'entreprise ainsi que l'intensification du travail qui en découle

contribuent en effet à l'augmentation du stress (Parker et Slaughter, 1988 ; Elger, 1990 ; Berggren, 1993 cités par Appelbaum, 2004 : 134 dans Murray *et al.*, 2004.)

La participation des employés n'est pas la seule innovation participative à être introduite dans les organisations. Les syndicats sont également appelés à participer, notamment par le biais de partenariats patronaux-syndicaux, ce qui réfère à une participation indirecte des employés. Ces partenariats consistent en fait en une

alliance formelle des acteurs industriels dans le cadre d'une entente bilatérale à moyen terme ou à long terme visant la réalisation d'objectifs communs dont les résultats escomptés pourront bénéficier aux partenaires tout en revalorisant le statut des salariés au sein de l'organisation (Tremblay, 2000 : 18).

Dans le cadre de ces partenariats, les syndicats sont donc appelés à participer à la vie de l'entreprise où ceux-ci ont une voix consultative ou délibérative dans les prises de décision (Dion, 1986). Cette participation peut tout autant porter sur les décisions stratégiques de l'entreprise que sur les décisions d'ordre tactique ou de type opérationnel (Lapointe, 2001). En fait, la participation syndicale à la gestion revêt deux formes : «l'acceptation sans critique du projet patronal, qui se traduit par une participation dépendante ou subordonnée [...] et la participation offensive, appuyée sur un programme syndical autonome et indépendant» (Lapointe et Bélanger, 1996 : 288, dans Murray, Morin et Da Costa, 1996.). Le premier type de participation s'appuie sur la logique de compétitivité prônée par le patronat alors que la seconde, une position offensive, s'appuie sur une logique de solidarité et de démocratie» (Lapointe et Bélanger, 1996, dans Murray, Morin et Da Costa, 1996). Dès lors, les syndicats sont appelés à prendre position pour défendre les droits des travailleurs qui refusent de plus en plus les méthodes tayloristes de l'organisation du travail (Boucher et Favreau, 1994).

La fin des années 80 est synonyme de changement et de renouvellement, sur le plan des relations de travail. «Des projets de modernisation basés sur l'implication des salariés et la négociation collective sont entrés dans son champ d'expérimentation et de

représentation des syndicats» (Boucher et Favreau, 1994 : 272). À titre d'exemple, «la CSN se mit à envisager la modernisation non seulement comme acceptable, mais comme souhaitable» (Boucher et Favreau, 1994 : 272). Ainsi, au courant des années 1980-90, le syndicat modifie sa façon de penser en ce qui concerne les conditions de travail. Il était présent dans les années antérieures pour défendre principalement les droits salariaux des travailleurs. La situation change cependant. C'est dans un contexte économique difficile, marqué par des fermetures d'entreprises et des pertes d'emplois que les syndicats sont appelés à faire des concessions, afin de sauver des emplois. En fait, «en échange de garanties relatives à la protection des emplois et une participation reconnue dans la gestion, les travailleurs et leur syndicat acceptent l'introduction des innovations organisationnelles et technologiques et des concessions aux règles de travail en vue d'introduire la flexibilité organisationnelle»¹².

Cette nouvelle façon de travailler qui fait appel à la flexibilité organisationnelle demande à tous les employés plus de coopération et de participation de leur part et également de la part de leur syndicat (Lapointe, 2001).

En somme, dans un contexte de concurrence accrue, de financiarisation de l'économie et de lutte aux déficits, les organisations tant publiques que privées remettent en question les modes traditionnels d'organisation du travail et visent notamment une plus grande participation des employés et davantage de flexibilité. D'un modèle d'exclusion des travailleurs quant aux prises de décisions relatives à l'organisation du travail avec le taylorisme et le fordisme, on passe à un modèle plus coopératif où les travailleurs sont appelés à s'impliquer. Ces innovations participatives s'opposent en fait à la division sociale du travail telle qu'on la retrouve dans les modèles tayloristes et fordistes. Les modèles traditionnels d'organisation du travail visent en effet un contrôle étroit des exécutants.

¹² <http://www.erudit.org/revue/ri/2001/v56/n2/000024ar.html>, page consultée le 3 mai 2009.

L'autonomie y est très restreinte. Voilà qu'avec les innovations participatives, les travailleurs sont appelés à s'impliquer et ainsi à prendre certaines responsabilités au sein de l'entreprise. Le partenariat s'oppose lui aussi au modèle fordiste, notamment au compromis social fordiste. Un nouveau compromis émerge : «la coopération avec la direction et l'adhésion (des syndicats) aux objectifs centraux de l'entreprise en échange d'une sécurité d'emploi et d'une participation aux décisions stratégiques (de l'entreprise)» (Windloff, 1989 : 3). En fait, en échange de l'acceptation de la flexibilité et de la participation, les syndicats et leurs membres obtiennent une certaine sécurité d'emploi et assurent une participation dans les différentes étapes de prise de décision (Bélanger, Lapointe et Lévesque, 2004). Ce compromis diffère donc du compromis social fordiste où les travailleurs et leur syndicat acceptent l'exclusivité du droit de gérance en échange de bonnes conditions de travail.

Plusieurs impacts découlent de cette nouvelle façon de s'investir au travail. Selon Bélanger (2000), la participation des employés aux décisions de l'entreprise a un impact positif sur la productivité de ces derniers et sur leur efficacité. Les résultats de sa recherche permettent en effet de conclure que plus les employés sont actifs au sein de l'organisation du travail et plus ils prennent place au cœur des décisions, plus la productivité et l'efficacité s'en trouvent améliorées. Les impacts de ces innovations sur les performances économiques et sociales des organisations sont cependant difficiles à prouver. «Les études sur la diffusion de la participation et du partenariat font apparaître un paradoxe : ces innovations sociales sont porteuses de performances économiques et sociales supérieures, mais elles sont toutefois très peu diffusées. Ce paradoxe renvoie à la complexité des innovations sociales et à l'ampleur des obstacles qui s'opposent à leur pérennité et à leur diffusion» (Lapointe et Bellemare, 2006 : 131).

Si les innovations participatives diffèrent grandement des formes d'organisation du travail caractéristiques du taylorisme et du fordisme, les innovations qui reposent sur la flexibilité organisationnelle s'en distinguent tout autant. En effet, sur le plan de la division

technique du travail, la polyvalence, la rotation et le travail d'équipe s'opposent à la parcellisation et l'individualisation du travail dans les modèles traditionnels. À l'ère du taylorisme et du fordisme, la division poussée du travail est vue comme la meilleure façon d'assurer la productivité des travailleurs. Or, les entreprises cherchent désormais à assurer leur compétitivité et à améliorer leur productivité par le biais de la recomposition des tâches.

Notons également que les diverses innovations en matière d'organisation du travail prévoient un enrichissement des tâches. Ces dernières sont donc plus complexes, notamment parce qu'elles supposent une participation aux prises de décision et une plus grande autonomie au plan de l'organisation du travail. Cet enrichissement fait en sorte que les employés sont parfois appelés à réaliser des tâches autrefois réservées aux concepteurs. La dichotomie entre concepteur et exécutant, telle qu'on la retrouve dans les modèles traditionnels, semble donc s'atténuer. Cette différence touche encore une fois, la division sociale du travail.

Finalement, l'organisation du travail est complexe et elle dépend de plusieurs facteurs. Elle a grandement évolué au fil du temps en fonction des besoins des employés et de la société en perpétuel changement. Les divers acteurs sociaux y occupent une grande place. «Au cœur de l'organisation du travail se trouvent deux tensions majeures entre des objectifs et des moyens opposés : entre l'efficacité et la qualité de vie au travail, d'une part, et entre le contrôle managérial et l'autonomie [...] d'autre part» (Lapointe, 1995 : 39). Ces changements ne sont donc pas sans impacts sur les organisations et sur les personnes. Comme nous le verrons dans la section suivante, les évolutions en termes d'organisation du travail sont en effet souvent associées dans la littérature à une intensification du travail.

2.3 L'ÉVOLUTION DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL ET L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL

De tout temps, les diverses sociétés ont voulu rentabiliser au maximum le travail accompli. Il suffit de se rappeler le fordisme ou le taylorisme et à la division des tâches. Cette division des tâches avait pour but d'augmenter la productivité en diminuant les temps morts et, par le fait même, en resserrant le contrôle sur les employés (Vinet, 2004). Ce fut ensuite au tour des technologies informatiques d'aider à diminuer les divers délais et à remplacer le travail effectué par les humains par celui que peut accomplir un ordinateur : «utiliser au maximum chaque minute pour ne pas dire chaque seconde du temps de travail de chaque personne» (Vinet, 2004 : 26). Il s'agit alors d'accélération du travail, mais également d'intensification du travail laquelle peut se définir comme : une accumulation d'exigences et contraintes plus ou moins compatibles que le travailleur devra réussir à concilier (Molinié et Volkoff, 2000). Dans le même ordre d'idées, Gaudart *et al.* (2002) mentionnent que l'intensification du travail renvoie au degré de mobilisation forcée des capacités humaines au travail. Durand, (2004) définit l'intensification du travail comme : «une masse de travail comprimé dans une unité temps» (Durand, 2004 : 266).

Lorsque l'organisation du travail est modifiée, l'intensification du travail peut en être une conséquence. L'intensification du travail résulte notamment de la trajectoire dominante des changements impliquant un élargissement des tâches (Elger, 1990). Les employés sont appelés à être plus polyvalents, plus flexibles, à participer davantage et sous diverses formes, au sein de l'organisation, et finalement ils doivent effectuer des tâches rotatives. Ces changements amènent une surcharge de travail autant qualitative que quantitative. Selon Smith (1997), plus les tâches sont diversifiées, plus le travailleur augmente l'ampleur de ses efforts et de ses responsabilités, ce qui a pour conséquence diverses répercussions sur la santé des employés.

Comme mentionnée précédemment, la diversification des tâches implique des efforts et des responsabilités accrues pour les travailleurs. Toutefois, cette diversification n'est pas

nécessairement en lien avec l'augmentation des qualifications des employés et elle ne permet pas nécessairement de changer de statut hiérarchique. Il y a donc une certaine confusion entre intensification du travail et enrichissement du travail. Les travailleurs ont une pression pour faire plus avec moins, et ce, sans développer les qualifications nécessaires et sans obtenir le pouvoir de décision et le statut ou le salaire allant de pair avec ces qualifications. Or, lorsque les formes d'élargissement de l'emploi ne sont pas conjuguées à une augmentation significative des compétences, les conséquences s'avèrent négatives pour les travailleurs (Smith, 1997 ; Elger, 1990).

Aussi, «les nouvelles pratiques de travail sont souvent adoptées dans un contexte de contraintes financières et de réduction des effectifs et [...] elles entraînent parfois une intensification du travail» (Geary 1995, cité par Bélanger, Giles et Murray. 2004 : 49). Cette intensification du travail entraîne certains impacts chez les travailleurs.

Les employés qui voient augmenter leur charge de travail peuvent en effet en subir les conséquences autant sur le plan physique que sur les plans psychologique et cognitif.

Le fait d'augmenter la charge de travail d'un employé peut, dans certaines conditions et si rien d'autre n'est tenté pour y pallier, exiger une dépense énergétique et une tension mentale qui excèdent ses capacités, mènent à l'épuisement avec le temps et entraîne la maladie. (Vinet, 2004 : 285).

L'intensification est souvent vue comme un facteur de stress supplémentaire. Elle affecte les conditions de travail.

Ainsi, l'intensité du travail peut consister à réaliser les mêmes opérations un grand nombre de fois par unité de temps. Si ces opérations supposent un effort, celui-ci peut devenir pénible. Autre conséquence directe de l'intensité du travail : le « stress ». La pression temporelle forte est pour l'organisme une agression. L'urgence est en soi une mauvaise condition de travail. Mais le lien entre intensité et conditions de travail est souvent plus compliqué (Volkoff et Gollac, 2000 : 59).

De plus, «toutes les enquêtes sur les conditions de travail soulignent la concordance des opinions autour d'une intensification du travail et du sentiment de travailler dans l'urgence» (Piotet, 2007 : 129). Notamment, «les technologies de l'information placent

entre les mains des gestionnaires de nouveaux moyens de surveillance et [...] elles leur donnent la possibilité d'intensifier le travail, tout en créant du stress pour les travailleurs » (Sewell et Wilkinson, 1992; Sewell, 1998; Knights et McCabe, 1998, 1998a, cité par Appelbaum 2004 : 131 dans Murray *et al.*, 2004). Kumar (2000) mentionne en effet que l'augmentation de la charge de travail a pour résultat d'augmenter les demandes faites aux travailleurs sans nécessairement leur donner plus d'autonomie, le contrôle s'effectuant de diverses manières, dont la technologie. Cependant, l'autonomie et la qualification sont les deux éléments qui permettent d'apaiser l'intensification au travail.

Durand (2004) abonde dans le même sens. Il constate une intensification du travail par des exigences de polyvalence accrue et par le manque de temps pour effectuer les mêmes tâches. Ainsi, on constate qu'un travail moins appliqué combiné au fait d'être plus stressé a pour conséquence de dégrader les diverses conditions de travail des employés. Cependant, cette intensification du travail peut être également vue sous un angle plus positif si elle amène l'employé à mieux organiser son travail, à avoir une plus grande autonomie et si le soutien social et la reconnaissance sont adéquats (Vinet, 2004). Ces derniers éléments ont pour effet de diminuer les conséquences négatives sur les travailleurs qui ont ressenti une intensification de leur travail.

Au moment du lancement d'un nouveau modèle de voiture sur lequel ils n'ont pas encore travaillé, les ouvriers ont une perception de la chaîne comme étant beaucoup trop rapide ; du travail, trop intense ; du rythme, intenable, ce qui ne manque pas d'entraîner des débrayages. Les enseignants disent la même chose. La rentrée est toujours difficile : « *Il faut deux mois pour faire sa classe et la tenir* » (Piotet, 2007 : 131).

Robert Karasek (1979), sociologue, a construit un questionnaire permettant d'évaluer le bien-être au travail des employés. Ce questionnaire permet entre autres, d'évaluer la latitude décisionnelle et la demande psychologique. La latitude décisionnelle permet aux employés de contrôler la manière de réaliser leur travail et leur permet également de participer à certaines décisions qui sont en lien avec ce dernier. La demande psychologique fait référence aux nombres de tâches à exécuter dans des délais prévus, à l'ajout de tâches imprévues, aux arrêts de tâches imprévues et aux demandes contradictoires. Suite à ce

questionnaire, il a érigé un modèle permettant de relier ensemble deux composantes : soit les exigences du travail et le niveau d'autonomie. Ainsi Karasek (1979) a démontré que le stress au travail résulte notamment d'une association des exigences de travail élevées et du manque d'autonomie. Selon le modèle de Karasek (1979) «une tension mentale et physiologique au travail survient lorsqu'une demande [...] élevée s'accompagne d'une faible latitude décisionnelle» (Vinet, Bourbonnais et Brisson, 2003 : 28). C'est donc la faible latitude décisionnelle combinée à l'intensification de la tâche qui augmentent les chances de souffrir de stress et non seulement l'intensification du travail. Si ce stress est maintenu sur une longue période, des problèmes de santé peuvent subvenir autant sur le plan physique que psychologique.

Un autre modèle concernant le bien-être des employés dans les organisations est celui pour soutenir l'action. Ce modèle est élaboré par le Groupe interdisciplinaire de recherche sur l'organisation et la santé du travail (GIROST) de l'Université Laval. Ce dernier s'attarde à la «demande-latitude», à l'«effort-récompense» et aux «relations humaines». Ainsi, lorsque la charge de travail d'un employé est augmentée, il est suggéré de renforcer la reconnaissance, le soutien social et la latitude décisionnelle, sinon la probabilité que diverses atteintes à la santé se fassent sentir augmente. «On ne peut, en effet, accroître la charge de travail d'une personne tout en diminuant son autonomie, en réduisant le soutien social dont elle peut disposer et en diminuant les marques de reconnaissance auxquelles elle peut raisonnablement s'attendre. C'est là courir à la catastrophe en matière de bien-être, de qualité de vie et de santé des travailleurs» (Vinet, 2004 : 305). À la lumière de toutes ces informations, l'intensification du travail a un impact sur la santé autant physique que psychologique des employés. Toutefois si cette intensification du travail est combinée à la reconnaissance, l'autonomie de l'employé et le soutien social de ce dernier, les répercussions seront moindres.

De la mauvaise combinaison de facteurs, peuvent surgir des problèmes de santé de deux ordres, soit physique ou bien psychologique. En premier lieu, les problèmes de santé

physique les plus fréquents sont les troubles musculo-squelettiques (Landsbergis, Cahill et Schnall, 1999), les douleurs cervicales (Volkoff et Gollac 2000) et finalement les blessures et les divers accidents qui surviennent sur les lieux de travail (Roy et St-Jacques, 2003 ; Berggren 1993 ; Askenazy 2004). De plus, selon Landbergis, Cahill et Schnall (1999) les risques de maladie cardiovasculaire et d'hypertension vont également augmenter en fonction de l'intensification du travail. Ensuite, les problèmes de santé psychologique (la dépression, la détresse psychologique, l'épuisement, l'isolement social, l'anxiété, les troubles du sommeil, etc.) sont souvent liés à l'intensification du travail (Dagenais et Ruta, 2004 ; Vinet, Boubonnais et Brisson, 2003 ; Derriennic et Vézina, 2005).

2.4 L'ORGANISATION DU TRAVAIL DANS LE MONDE DE L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

De façon générale, les formes d'organisation du travail ont évolué pour laisser place à une plus grande flexibilité, à une plus grande participation et à une plus grande autonomie aux travailleurs. Les formes d'organisation du travail dans le monde spécifique de l'enseignement au Québec ont suivi ces mêmes tendances. En fait, le monde de l'enseignement peut être ainsi décrit :

le réseau de l'éducation est formé d'établissements publics et privés, francophones et anglophones. Le gouvernement du Québec engage des sommes considérables dans le secteur de l'éducation, jugé d'importance primordiale, soit 7,8 p.100 du PIB en 2003, comparativement à 6,3 p. 100 en moyenne dans les autres provinces canadiennes. L'éducation est le deuxième poste budgétaire en importance, après la santé. Le système d'éducation comporte quatre ordres d'enseignement : le primaire (y compris l'éducation préscolaire), le secondaire, le collégial et l'enseignement universitaire. Environ 1,8 million de personnes sont inscrites à l'un ou l'autre à temps plein ou à temps partiel. L'enseignement est gratuit au primaire, au secondaire et au collégial. À l'université, des droits de scolarité – relativement faibles, dans le contexte nord-américain – sont exigés.¹³

Notre étude porte cependant spécifiquement sur l'enseignement de niveau primaire.

Les fonctions générales de l'enseignant, au primaire sont, selon l'article 8-2.01 de la convention collective (Dispositions Liant : Le comité patronal de négociation pour les

¹³ <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp> page consultée le 3 mai 2009

commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (2005-2010) de préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisées ;

- 1) de collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève ;
- 2) d'organiser et de superviser des activités étudiantes et d'y participer ;
- 3) d'organiser et de superviser des stages en milieu de travail ;
- 4) d'assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves ;
- 5) d'évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et d'en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur ;
- 6) de surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'ils sont en sa présence ;
- 7) de contrôler les retards et les absences de ses élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur ;
- 8) de participer aux réunions en relation avec son travail ;
- 9) de s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

L'enseignant décide de la structure et de la pédagogie qu'il utilise dans sa classe et il participe également aux réunions d'école avec ses autres collègues et la direction de l'établissement. Les enseignants choisissent différents comités en début d'année scolaire afin de diviser le travail, les fonctions et les tâches. Les décisions concernant la vie de l'école sont ainsi prises par les enseignants qui y travaillent. Beaucoup d'autonomie est laissée à l'enseignant. En effet, «l'enseignement est un travail bureaucratisé dont l'exécution est codifiée, mais qui repose aussi sur l'initiative des agents et qui requiert de leur part une autonomie certaine» (Tardif et Lessard, 1999 : 112). Ainsi, comme chaque

enseignant est responsable de sa pédagogie, il dispose d'une grande autonomie. Par conséquent, la charge de travail est très variable d'un enseignant à l'autre.

De plus, «comme beaucoup d'occupations de ce type, semi-professionnelles, relativement autonomes, basées sur des relations humaines avec des clients et qui exigent un investissement personnel du travailleur, notamment sur le plan affectif. L'enseignement est un travail aux limites imprécises et variables selon les individus et les circonstances» (Tardif et Lessard, 1999 : 113). Selon (Tardif et Lessard, 1999) trois grandes catégories de tâches sont attribuées aux enseignants. En premier lieu, certaines tâches de durée légale sont fixées par la commission scolaire : surveillance, heures de cours dispensées, récupération. Ensuite, certaines tâches sont plutôt de durée indéterminée et d'intensité variables (rencontre avec les parents, réunions, préparation de cours, suspension, reprise de récréation, etc.). Ces dernières varient en fonction de l'expérience de l'enseignant, de son rapport au travail, du groupe classe, et de son investissement personnel. Finalement, les dernières tâches sont plutôt incalculables, c'est-à-dire le fait de penser aux élèves et aux cours en dehors du temps de travail.

Malgré les fonctions précises de l'enseignant, la charge de travail de ce dernier est tributaire de différents facteurs (Tardif et Lessard, 1999). Tout d'abord, les facteurs matériels et environnementaux ont un impact sur cette charge. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1991) l'insuffisance de matériel pédagogique adéquat, le manque d'outils informatiques, le manque de ressources financières, etc, influencent la tâche de l'enseignant. En bref, ces lacunes alourdissent et complexifient la tâche d'un enseignant. Ensuite, les facteurs sociaux, tels que l'emplacement de l'école, le milieu duquel proviennent les jeunes (favorisé ou défavorisé) et la situation socio-économique du milieu influencent également la charge de travail. Aussi, les facteurs liés à l'objet du travail, à la taille des groupes, à la clientèle, à la présence ou non d'élèves HDAA, etc. sont d'autres aspects qui ont un impact sur l'ampleur du travail. Finalement, les diverses tâches formelles et informelles (souvent autres que l'enseignement) à réaliser sont à considérer. En

ce qui a trait aux tâches formelles qualifiées de bureaucratiques, elles ont des conséquences sur la charge de travail, puisque «les enseignants reçoivent une charge de travail augmentée et minutée et subissent des contrôles bureaucratiques envahissants» (Vinet, 2004 : 84).

De plus,

[...] les enseignants qui doivent affronter les défis et des problèmes de plus en plus nombreux, mais avec des ressources moindres. Dans plusieurs pays, les enseignants se sentent souvent isolés, essoufflés et partout leurs messages est le même : le manque de temps pour tout faire et leur niveau de stress augmentent devant les obstacles et difficultés multiples qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Sur le plan quantitatif (heures, semaines de travail, nombre d'élèves par groupe, etc.) la tâche des enseignants n'a guère varié depuis les années 1960, mais il en va autrement sur le plan qualitatif, car plusieurs facteurs contribuent à l'alourdir et à la complexifier. Par exemple : les groupes d'élèves sont plus hétérogènes qu'auparavant et leurs besoins sont plus diversifiés [...]. Il en découle que la charge de travail des enseignants est plus lourde qu'avant, mais surtout plus prenante, plus accaparante et plus exigeante, tandis que les moyens de financement ont diminué (Tardif et Lessard, 2004 : 4).

Dans cet ordre d'idées, on constate effectivement une diversification des besoins des élèves découlant de l'hétérogénéité des groupes, notamment à cause d'une augmentation des élèves en difficulté. De ces constats, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, madame Line Beauchamps, a formé un groupe de travail sur l'intégration et, selon cette dernière, des changements concernant les aspects suivants sont à entrevoir pour l'année 2011-2012. Le comité doit donc évaluer et définir les concepts suivants soit : les balises pour la composition de la classe ordinaire, les notions de contraintes excessives en classe régulière et aborder diverses solutions par une variation des modèles d'intégration. (Le lien, 2010). À cet effet, le mercredi 27 octobre 2010, à l'Assemblée nationale du Québec, une motion a été présentée conjointement par monsieur Amir Khadir (Québec-Solidaire), madame Line Beauchamps (Parti libéral du Québec et ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport), madame Monique Richard (Parti québécois), madame Sylvie Roy (Action démocratique du Québec) et deux députés indépendants (monsieur Marc Picard et monsieur Éric Caire).

La motion est la suivante:

Que l'Assemblée nationale demande au gouvernement du Québec de faire en sorte que la composition des classes soit équilibrée pour assurer la réussite de tous les élèves dont les élèves handicapés et /ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et que tous les acteurs du milieu de l'éducation, y compris les écoles privées et les écoles à vocation particulière, soient mis à contribution dont le gouvernement du Québec fournira un encadrement et des ressources adéquates (Le Lien, 2010).

Cette motion fut adoptée à l'unanimité par l'Assemblée nationale.

De plus, selon l'édition spéciale de La Dépêche FSE (2010) sur l'intégration des élèves en difficulté, la limite est dépassée en ce qui concerne l'intégration, cheval de bataille des deux dernières négociations entre l'employeur et les enseignants. La Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) ont réalisé une entente de principe qui a permis la mise en place d'un groupe de travail (FSE et MELS) concernant les élèves à risque et HDAA. Ils ont d'ailleurs déjà convenu des mesures suivantes :

20 millions de \$ récurrents en soutien à la composition de la classe pour l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement; pondération a priori pour les élèves (avec des troubles envahissants du développement) (TED), troubles graves de comportements (TGC) ou présentant des problèmes relevant de la psychopathologie); une première reconnaissance des élèves HDAA à l'éducation des adultes; mise en place d'une approche de services pour les élèves ayant des besoins particuliers à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes ; ajout de 200 enseignants ressources ; baisses de ratios intégrées à la convention collective; comité de travail sur l'intégration des élèves en difficulté (2010-2011), comité paritaire national composé des trois fédérations de la CSQ représentant le réseau scolaire (FSE-FPPE-FPSS)¹⁴.

Le groupe de travail formé doit fournir des recommandations pour le mois de juin 2011 en ce qui concerne la définition des élèves HDAA ainsi que la définition des élèves à risque et en difficulté d'apprentissage, le processus d'identification de ces élèves, la démarche pour le suivi et l'intervention rapide, la détermination des critères pour analyser la composition de la classe, les balises pour limiter l'intégration et les notions

¹⁴ www.fse.qc.net page consultée le 8 septembre 2010

de contrainte excessive et d'atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. (Info-Syndicat, confidentiel, 31 janvier 2011).

Ainsi les orientations de la FSE sont les suivantes : demander le respect de la Loi sur l'instruction publique et y apporter des modifications, fixer une limite à l'intégration des élèves en difficulté, établir les conditions essentielles à l'intégration et faire de la prévention une véritable priorité.

Selon le journal *La Presse*, du mercredi 27 octobre 2010, Leduc (2010) indique qu'il y aurait au Québec 162 800 élèves HDAA et 27% de ces élèves seraient dans la Commission scolaire de Montréal. Selon le président de l'Alliance de professeurs de Montréal, Alain Marois, il faut injecter de l'argent afin d'embaucher des spécialistes, réduire la taille des groupes et remettre des classes spéciales.

Dans un autre article du journal *La Presse*, du mercredi 27 octobre 2010, Ouimet (2010) affirme que les enseignants s'épuisent en partie à cause des élèves HDAA. Elle cite en exemple que « dans une classe « normale » d'une école « ordinaire », on peut facilement trouver trois ou quatre élèves HDAA, auxquels il faut ajouter six ou sept élèves à risque » (Ouimet, 2010). Ainsi, c'est la moitié de la classe qui se retrouve en difficulté. Il s'agit donc d'un défi de taille pour un enseignant qui reçoit peu de soutien.

2.4.1 HISTORIQUE DE LA TÂCHE ÉDUCATIVE

Dans le monde de l'enseignement, le mouvement syndical joue un rôle important. Au Québec, La Centrale des syndicats du Québec (CSQ)¹⁵ regroupe 170 000 membres et 100 000 de ces 170 000 proviennent du secteur de l'éducation.

La mission principale de la Centrale consiste à promouvoir et à défendre les intérêts économiques, professionnels et sociaux des membres qu'elle représente et s'exerce dans le respect des valeurs fondamentales d'égalité, de solidarité, de justice sociale, de liberté, de démocratie et de coopération.¹⁶

La CSQ représente notamment les enseignants et négocie les conventions collectives de ces derniers afin d'établir leurs diverses conditions de travail. Ces conventions collectives sont donc négociées entre les syndicats d'enseignants et leur employeur.

2.4.1.1 Durant les années 60

Au courant des années 1950 et 1960, les conventions collectives sont négociées par village. Les conditions de travail sont donc différentes d'un lieu à l'autre. On établit cependant des ententes sectorielles. Les premières conventions collectives qui relient plusieurs écoles ont vu le jour vers la fin des années 60 et seulement quelques versions papiers sont encore disponibles. Le document intitulé «*Entente intervenue entre Le Gouvernement du Québec, La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et La Québec Association of Protestant School Boards pour le compte des*

¹⁵ La CSQ, qui était auparavant la Corporation générale des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec (CIQ), a été fondée en 1946. Ainsi de 1946 à 1967 la CIQ œuvra auprès de ses membres. C'est en 1967 que cette dernière change de nom pour devenir la Corporation des enseignants du Québec (CEQ). En 1974, la CEQ rechange de nom, en conservant cependant le même sigle, et devient la Centrale de l'enseignement du Québec. Ce sigle et sa définition restent les mêmes jusqu'à l'an 2000. Finalement, c'est en 2000 que la CEQ change devient la CSQ. Le changement de nom a été effectué afin que le nom corresponde mieux à la réalité et à sa composition qui a évolué au fil du temps.

¹⁶ <http://www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9713,2654,0,html>, page consultée le 9 août 2009

commissions scolaires d'une part et la corporation des enseignants du Québec, La Provincial Associations of Catholic Teachers, La Provincial Association of Protestant Teachers pour le compte des associations d'instituteurs, 1968» est le document le plus ancien retrouvé. On y retrouve pratiquement les mêmes objets de négociation que de nos jours : champ d'application et reconnaissance, prérogatives syndicales, rémunération, conditions de travail des instituteurs, etc.

En ce qui a trait à la tâche de l'enseignant, selon l'article 8-1.01, «les conditions de l'exercice de la profession d'instituteur doivent être telles que l'élève puisse bénéficier de la qualité d'éducation à laquelle il est en droit de s'attendre et que la commission et les instituteurs ont l'obligation de lui donner». Cet article laisse donc place à de nombreuses définitions possibles des différentes fonctions d'instituteur. Il faudra donc attendre la prochaine convention collective afin d'avoir plus de précisions sur les attributions de l'instituteur. Les conditions de travail liées à la tâche de l'instituteur peuvent être définies comme suit au début des années 70 : l'instituteur exerce son travail du lundi au vendredi et il «est tenu d'être à l'école pendant les quinze minutes qui précèdent l'heure fixée pour le début des cours aux élèves le matin, et pendant dix minutes qui précèdent l'heure fixée pour le début des cours aux élèves dans l'après-midi» (Article 8-4.04 de la convention collective, 1968). Il est important de mentionner que l'instituteur peut prendre des arrangements personnels avec sa commission scolaire afin de modifier sa plage horaire.

Par conséquent, il y a une certaine autonomie laissée aux enseignants en ce qui concerne l'organisation de leur temps de travail à l'extérieur du temps d'enseignement proprement dit. Ainsi, la convention stipule que «compte tenu des conditions particulières qui prévalent dans chacune des écoles de la commission, un (ou des) instituteur (s) peut (peuvent) obtenir de la commission ou de l'autorité compétente de l'école, la permission de s'absenter pour s'acquitter, à l'extérieur de cette école, de certaines de leurs fonctions normalement accomplies à l'école» (Article 8-4.04 de la convention collective, 1968). Toutefois, cet article témoigne le manque d'équité entre les diverses écoles de la province.

En ce qui concerne les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage que l'on regroupe sous l'appellation « enfance inadaptée », l'entente de 1968 en fait part et souligne que «les élèves identifiés comme débiles mentaux légers ou moyens, infirmes moteurs et/ou cérébraux, déficients physiques, souffrant de perturbation affective minime ou grave, souffrant de troubles de l'apprentissage, déficients visuels et déficients moteurs sont en classe spéciale lorsque l'ouverture de telles classes est autorisée» (Entente intervenue entre Le Gouvernement du Québec, La Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et La Québec Association of Protestant School Boards pour le compte des commissions scolaires d'une part et la corporation des enseignants du Québec, La Provincial Associations of Catholic Teachers, La Provincial Association of Protestant Teachers, 1968 : 75).

2.4.1.2 Durant les années 70

En ce qui a trait à la tâche de l'enseignant, quelques modifications sont présentes dans la convention qui couvre la période de 1975-1979, soit l'«Entente intervenue entre la fédération des commissions scolaires catholiques du Québec pour le compte des commissions scolaires pour catholiques du Québec et le ministre de l'Éducation et la centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des associations d'instituteurs qu'elle représente, 1975-1979». Selon l'article 8-5.03, «la semaine de travail de l'instituteur est de 5 jours, du lundi au vendredi inclusivement, et comporte, outre les temps prévus pour les repas et les temps prévus au troisième paragraphe de la clause 8-6.07, une disponibilité auprès de la commission de 27 heures». Cependant, le paragraphe suivant du même article apporte une modification à la plage horaire : «à l'intérieur de ce temps de disponibilité, l'instituteur n'est tenu d'être à l'école qu'au moment où les devoirs de sa charge d'enseignement l'exigent ainsi que, sur demande de l'autorité compétente, pour le temps nécessaire à l'accomplissement d'autres fonctions et responsabilités». L'ajout majeur de

cette convention, par rapport à la précédente, est l'article 8-1.03 qui met en évidence les diverses fonctions de l'instituteur. Il est tenu de remplir les tâches suivantes :

- 1- préparer et présenter des cours et des leçons dans les limites des programmes autorisés ;
- 2- collaborer avec les autres professionnels enseignants et non-enseignants de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève ;
- 3- organiser et superviser des activités socio-culturelles, sportives et récréatives ;
- 4- organiser et superviser des stages industriels en collaboration avec les entreprises du milieu ;
- 5- assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves ;
- 6- évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et en faire rapport à l'autorité compétente de l'école et aux parents selon le système en vigueur établi après consultation de l'organisme approprié ;
- 7- surveiller la conduite des élèves qui lui sont confiés ainsi les autres élèves lorsqu'ils sont en sa présence ;
- 8- contrôler les retards et les absences de ses élèves et en faire rapport à l'autorité compétente de l'école selon le système en vigueur établi après consultation de l'organisme approprié ;
- 9- participer aux réunions en relation avec son travail.

Les tâches à réaliser par l'instituteur sont donc précisées. De plus, c'est la commission scolaire qui, après entente avec le syndicat, détermine le début et la fin de journée de travail de l'instituteur (article 8-5.04). L'article 8-6.00 est également intéressant puisqu'il décrit des conditions particulières qui allègent la charge de l'instituteur :

dans une école où le principal dispose d'un personnel de secrétariat, l'instituteur peut utiliser ce personnel pour faire effectuer des travaux qui sont en relation directe avec son enseignement, tel que : la polycopie de documents, la préparation de «stencils», la dactylographie et l'expédition de lettres aux parents» (article 8-6.00).

La division du travail du travail est mise en évidence dans cet article de la convention collective.

En ce qui concerne l'enfance inadaptée (élèves en trouble de comportement et/ou d'apprentissage), la mesure est la même que la convention précédente : lorsque la commission est autorisée à dispenser des services d'enseignement à l'enfance en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il y a un service offert en classe spéciale (article 8-2.01). Ainsi, les élèves décrits comme infirmes moteurs cérébraux, déficients physique, souffrant d'épilepsie non-médicalement contrôlée, souffrant de déviations multiples sont identifiés comme «non-intégrables» dans cette dite convention collective.

2.4.1.3 Durant les années 80

La tâche éducative est également balisée dans la convention collective de 1986-1988, soit l'«Entente intervenue entre d'une part le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les corporations de syndicats d'écoles pour catholiques (CPNCC) et d'autre part : la Centrale de l'enseignement de Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignants qu'elle représente». La convention collective de 1986-1988 précise que la semaine de travail est de 35 heures du lundi au vendredi et ne doit pas excéder une amplitude quotidienne de 8 heures (article 8-5.03). Cependant, la convention mentionne que cet horaire ne comprend pas les dix rencontres collectives et les premières réunions avec les parents.

En ce qui concerne plus précisément la tâche et son aménagement, l'enseignant doit répondre des fonctions suivantes :

- 1- préparer et dispenser des cours et des leçons dans les limites des programmes autorisés ;

- 2- collaborer avec les autres professionnels enseignants et non-enseignants de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève ;
- 3- organiser et superviser des activités étudiantes ;
- 4- organiser et superviser des stages en milieu de travail;
- 5- assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves ;
- 6- évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et en faire rapport à la direction de l'école et aux parents selon le système en vigueur ;
- 7- surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'ils sont en sa présence ;
- 8- contrôler les retards et les absences de ses élèves et en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur ; tel système est un objet soumis à l'organisme
- 9- participer aux réunions en relation avec son travail ;
- 10- s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

Le dernier point de l'article de cette convention vient assurément augmenter le travail de l'enseignant, en comparaison à la convention précédente, et il peut être interprété de différentes façons.

Pour les élèves «en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [ils] peuvent être intégrés totalement ou partiellement dans les groupes réguliers ou être regroupés dans des classes spéciales en conformité avec la politique des services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage» (article 8-9.05). C'est donc la première fois qu'une convention collective fait état de l'intégration d'élèves en difficulté dans une classe régulière. Il faut cependant préciser que «l'intégration d'un élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage n'est possible que si la commission a une politique à cet égard et si l'intégration respecte la politique établie» (article 8-9.08).

2.4.1.4 Durant les années 90

La convention de 1989-1995, soit l'«Entente intervenue entre le comité patronal de négociation des commissions scolaires pour catholiques (CPNCC) et les syndicats des enseignantes et d'enseignants représentés par la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)», ne relève pas de changements en ce qui concerne la tâche de l'enseignant et l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et /ou d'apprentissage.

Cependant, l'article 8-6.00, présent dans la convention 1975-1979 qui parle de conditions particulières et qui vient alléger la tâche de l'instituteur,¹⁷ disparaît des conventions collectives. Ce retrait vient augmenter la tâche de l'enseignant.

2.4.1.5 La situation actuelle

Dans la convention collective actuelle, soit «Dispositions Liant : Le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2005-2010», la tâche de l'enseignant, telle que présentée dans la section 2.4, ne change pas par rapport à la convention précédente.

Au printemps 2010, une entente de principe est intervenue entre le syndicat et la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, madame Michelle Courchesne. Cette entente cible trois revendications particulières. La première concerne la baisse du ratio élèves/enseignant. Cette baisse s'exercera de façon progressive pour les trois prochaines années en fonction du niveau (primaire ou secondaire) et du milieu (favorisé ou défavorisé).

¹⁷ «Dans une école où le principal dispose d'un personnel de secrétariat, l'instituteur peut utiliser ce personnel pour faire effectuer des travaux qui sont en relation directe avec son enseignement, tel que : la photocopie de documents, la préparation de « stencils », la dactylographie et l'expédition de lettres aux parents».

Concrètement, il s'agit d'une réduction d'un à cinq élèves, dépendamment de la situation de l'école et du niveau d'enseignement. La seconde revendication a trait à l'augmentation des sommes allouées pour les élèves HDAA, qui pourront être dépensées de différentes façons : ajout de classe de répit, ajout de services, etc. À cet égard, un comité paritaire national aura pour mandat de déterminer les balises quant à l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières. Finalement, la dernière revendication est relative à la tâche de l'enseignant qui est revue afin de permettre plus de souplesse à ce dernier.

2.5 CONCLUSION DU CHAPITRE

De manière générale, l'organisation du travail tend à changer, évoluant d'une parcellisation des tâches à une plus grande diversité des tâches et d'un contrôle étroit à une certaine autonomie. Les changements relatifs à la tâche des enseignants et à l'intégration des élèves HDAA s'inscrivent dans cette évolution de l'organisation du travail. C'est pourquoi, dans le prochain chapitre, nous présentons une problématique qui prend appui sur l'organisation technique et sociale du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA et cherchons à comprendre si cette organisation du travail a des impacts sur l'intensité de leur tâche, tel que nous l'avons constaté dans la littérature au chapitre 2.

CHAPITRE 3

CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre permet de définir les objectifs du présent mémoire et, par le fait même, de présenter la problématique de la recherche et le cadre d'analyse qui l'accompagne. Ainsi, les divers concepts en lien direct avec la problématique sont définis. De plus, une description de la méthodologie de recherche utilisée permet d'établir les variables de la recherche et d'identifier le choix des instruments de collecte de données.

3.1 OBJET DE LA RECHERCHE

3.1.1 Question de recherche

Compte tenu de l'évolution de la tâche de l'enseignant au primaire et des dispositions relatives à l'intégration des élèves HDAA en classe régulière, telles que présentées au chapitre 2, nous posons la question de recherche suivante :

Comment les formes d'organisation du travail influencent-elles l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière ?

3.1.2 Objectifs et hypothèses de recherche

a) Objectif principal

Décrire et analyser l'influence des formes d'organisation du travail sur l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

b) Objectifs secondaires

i) Décrire et analyser l'influence de la division technique des tâches sur l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

ii) Décrire et analyser l'influence de la division sociale du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

iii) Décrire et analyser les actions entreprises par les enseignants pour influencer l'intensité de leur travail lorsqu'ils intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

Pour répondre à cette question et remplir nos objectifs de recherche, nous proposons le cadre d'analyse présenté dans la section suivante.

3.2 LE CADRE D'ANALYSE

3.2.1 La définition des dimensions de l'organisation

Toutes les sociétés ont eu besoin de se regrouper et de mettre le travail des hommes en commun afin d'assurer leur survie et/ou de pouvoir augmenter leur productivité. «Le travail a toujours été organisé (ne serait-ce que sommairement) et ce, bien avant l'implantation du taylorisme qui en a révolutionné les méthodes» (Vinet, 2004 : 21). C'est ce qui donne lieu de qualifier l'entreprise ou l'organisation de *milieu de travail*. De plus, l'humain a toujours été au cœur des débats sur son milieu de travail. «L'histoire de l'organisation du travail s'est tissée sur fond d'incertitudes, c'est-à-dire que, de tout temps, les «organisateurs» ont tenté de contrôler le facteur humain, l'élément le plus incertain et le plus imprévisible du processus de production» (Vinet, 2004 : 21). Les divers milieux de travail, quels qu'ils soient, sont tous constitués de trois grandes dimensions, qui influent sur ce facteur humain, soit la gestion de la production de biens ou de services, les relations d'emploi et l'organisation du travail (Bélanger, Giles et Murray, 2004)

3.2.1.1 La gestion de la production

Premièrement, la gestion de la production «concerne l'organisation des processus et des méthodes de production de biens et de prestation de services» (Bélanger, Giles et Murray, 2004 : 14). Elle fait plus particulièrement référence aux différents systèmes et aux diverses procédures, ainsi qu'aux moyens de production, à l'approvisionnement, aux composantes de la production et au contrôle de la production. «Les principaux axes de gestion de la production sont les systèmes et les procédures qui régissent la prestation de services ou la fabrication de produits». (Bélanger, Giles et Murray, 2004 : 14) Précisément, en ce qui a trait aux systèmes et procédures, la gestion de la production réfère au type de production ou de prestation mis en place dans l'entreprise, soit la production de masse, la production allégée, la production en flux tendu, etc. Selon Durand (2004), la gestion de la production est de plus en plus soumise au principe de flux tendu, soit à une production tirée par la demande. Afin de garder ce flux tendu, trois composantes doivent être présentes : le travail en groupe, l'individualisation de la relation salariale et la mobilisation de la main-d'œuvre. «Le niveau de productivité d'une entreprise est étroitement lié au degré de cohérence atteint entre ces éléments de la combinatoire productive» (Durand, 2004 : 47). En ce sens, la gestion de la production est clairement liée aux formes d'organisation du travail.

Les moyens de production correspondent aux outils ou aux technologies utilisées dans le processus productif ou dans la prestation de service. On peut penser aux différentes chaînes de montage pour l'assemblage d'une automobile ou bien à la construction de maisons pré-usinées ou encore aux systèmes informatisés pour l'offre de certains services. Bélanger, Giles et Murray (2004) réfèrent notamment aux lignes de montage ou modules de travail qui sont utilisés dans le cadre d'un processus continu, de la production en série ou à l'unité. L'approvisionnement touche plutôt la façon de se procurer et de gérer les stocks nécessaires à la production ou à l'offre de service. On peut penser aux pièces dans le cadre de la production de biens électroniques par exemple, ou encore aux médicaments dans

l'offre de services de santé. La composante de la production réfère, quant à elle, au type de coordination privilégié dans l'entreprise, soit une coordination intégrée ou horizontale. Précisément, il s'agit «de voir dans quelle mesure les composantes spécifiques sont internes ou externes au processus de production (c'est-à-dire l'utilisation ou non de la sous-traitance ou de l'impartition)» (Bélanger, Giles et Murray, 2004 : 14). Finalement, le contrôle de production réfère au suivi de la production, au plan de la productivité ou encore au plan de la qualité.

Selon Durand (2004), la gestion de la production doit prendre en compte les «spécificités historiques de chaque entreprise ou de chaque nation» (Durand, 2004 : 48). Il résume ainsi sa pensée : «la mise en œuvre des paradigmes productifs prend en compte l'histoire économique et sociale de la région d'accueil pour construire des réalités entrepreneuriales chaque fois différentes, car la cohérence indispensable au succès exige cette reconnaissance des faits sociaux locaux» (Durand, 2004 : 48). Évidemment, dépendamment du domaine de services ou de biens, du contexte environnemental et organisationnel et des objectifs à atteindre, la façon de gérer la production sera différente.

3.2.1.2 Les relations d'emploi

Les relations d'emploi «concernent les politiques et les pratiques qui régissent les relations et les conditions de travail des particuliers et des groupes impliqués dans la production» (Bélanger, Giles et Murray, 2004 : 15). Il s'agit plus particulièrement de la gestion des ressources humaines et des relations du travail: le recrutement, la formation, la rémunération, la négociation et l'application de règles. Dans le cas des employés syndiqués, les règles sont codifiées dans le texte d'une convention collective (Lapointe, 2002). En l'absence d'un syndicat ou de toute autre instance de représentation des employés, le régime québécois de relations du travail prévoit une détermination unilatérale des règles par l'employeur (Trudeau et Veilleux, 1995). Ces règles sont parfois consignées par écrit dans le livre relatif aux pratiques et politiques du personnel (Lapointe, 2002). Aussi, en

l'absence d'un syndicat, il arrive que les règles soient négociées individuellement entre l'employeur et l'employé (Bacon et Storey, 1993).

3.2.1.3 L'organisation du travail

L'organisation du travail correspond à «la manière dont les tâches sont structurées et dont les postes de travail sont gérés dans une entreprise » (Vinet, 2004 : 18). Elle «concerne les façons de définir ou de configurer les emplois» (Bélanger, Giles et Murray, 2004 : 15). Elle correspond à «la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre des tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches» (Mintzberg, 1994, cité par Lapointe, 1995 : 30). Dans le cadre de ce mémoire, cette dimension (l'organisation du travail) du milieu de travail sera principalement traitée. Cependant, il est essentiel de se rappeler que les trois dimensions, l'organisation du travail, la gestion de la production et les relations d'emploi sont liées les unes aux autres.

3.2.1.3.1 Les dimensions de l'organisation du travail

L'organisation du travail est généralement appréhendée à partir de la notion de la *division du travail*. En effet, selon Adam Smith, le premier économiste à proposer une conceptualisation de l'organisation dans cette voie, «les plus grandes améliorations dans la puissance productive du travail, et la plus grande partie de l'habileté, de l'adresse, de l'intelligence avec laquelle il est dirigé ou appliqué, sont dues, à ce qu'il semble, à la *Division du travail* » (Smith, 2003 : 17). Dans une entreprise, «il y a des centaines des tâches à effectuer au sein d'une organisation. Le concept de spécialisation implique qu'il faut attribuer chacune d'entre elles à des personnes ayant les aptitudes, l'expérience et le savoir-faire requis pour l'accomplir» (Bergeron, 2001 : 355). Plus précisément, Smith (2003) propose d'analyser l'organisation du travail à partir de la division technique et de la division sociale du travail.

i) La division technique du travail

Premièrement, pour Smith (2003), la division technique réfère à toutes les étapes où la production est divisée en diverses tâches. Une seule de ces tâches est attribuée au travailleur, ce qui signifie que la division technique du travail repose sur une réduction et une répétition du travail à effectuer. Karl Marx (1976) reprend également les termes de Smith (2003) en ce qui concerne la division technique du travail. Pour Marx (1976), la division technique du travail correspond à une parcellisation du processus productif en différentes tâches à effectuer au sein de l'entreprise. Marx (1976) et Smith (2003) font référence, lorsqu'ils parlent de division technique du travail, au travail effectué dans les manufactures de production de biens. Cette division technique du travail se veut, à l'époque de l'industrialisation, une amélioration de la production. En effet, en divisant les tâches à effectuer, les employés se concentrent davantage sur la même tâche de façon répétitive, ce qui diminue les pertes de temps et améliore la production de biens. «La division technique des tâches entre les travailleurs au sein de l'entreprise [permet donc] d'offrir un produit ou service de qualité au meilleur coût» (Vinet, 2004 : 19).

Dans le même esprit que Smith (2003) et Marx (1976), certains auteurs contemporains ont eux aussi proposé une définition de la division technique du travail. Précisément, selon Bélanger (2000), la division technique du travail se situe sur un continuum qui s'étend d'une spécialisation très étroite des opérations à une grande variété de tâches. Il oppose donc la parcellisation des tâches à la polyvalence. Plus précisément, Bélanger (2000) indique que le travail est fortement divisé lorsque les tâches assignées au travailleur sont peu nombreuses et simplifiées et que le travail est au contraire faiblement divisé lorsque le travailleur peut participer à plusieurs étapes du processus productif ou de la prestation de service.

ii) La division sociale

La division sociale du travail fait référence à la division entre les diverses fonctions attribuées à un individu ou à des groupes d'individus selon un critère qui les unit tous. En effet, la division sociale du travail «résulte de la répartition des activités des membres de la société en fonction de certains critères, tels l'âge ou le sexe» (Smith, 2003 : 36). Elle correspond également à la division des emplois selon l'appartenance ethnique ou selon les minorités d'une région donnée (Vinet, 2004). Si Smith (2003) conçoit la division sociale du travail comme une répartition des activités selon des critères démographiques notamment, Marx (1976) propose plutôt qu'elle repose sur la distinction entre les employés et l'employeur. À cet égard, Marx (1976) observe que les employés qui doivent exécuter la même tâche de façon routinière ont peu de contrôle sur le processus et le produit final, et ce, au profit de la direction. En effet, c'est cette dernière qui prescrit cette parcellisation. Plus précisément, «Marx (1976) met de l'avant le concept d'aliénation liée à la division du travail. En effet, le salarié est non seulement aliéné face au produit de son travail, qu'il ne possède pas, mais également face à son activité de travail elle-même, puisqu'il n'a aucun contrôle sur le processus de production» (Beaudry, 2008 : 36). Ce contrôle est plutôt réservé à la direction.

Les écrits récents reprennent cette conception de division hiérarchique pour illustrer la division sociale du travail. En effet, Bélanger (2000) propose que la division sociale corresponde à «la division structurelle entre la direction et les salariés» (Bélanger, 2000 : 11). Il indique à cet égard que la division sociale du travail se situe sur un continuum qui s'étend d'une division des fonctions, où la supervision, la planification et le contrôle sont entièrement sous la responsabilité de l'employeur et de ses représentants, à une autorégulation, c'est-à-dire un contrôle et une planification assurés par les travailleurs eux-mêmes. La division structurelle entre la direction et les salariés peut donc être plus ou moins élevée. Elle est élevée lorsque le contrôle et la planification s'exercent par la direction et elle est faible lorsque les travailleurs ont la possibilité d'organiser eux-mêmes leur travail. Toujours en lien avec la division sociale du travail, De Coster (1994) précise

que les fonctions de l'entreprise sont divisées, voire parcellisée. «Ces fonctions [...] se concrétisent [principalement] par une structuration en départements et services et en génèrent à leur tour de plus particuliers dans l'organigramme de l'organisation» (De Coster, 1994 : 37).

iii) L'interaction entre la division technique et la division sociale du travail

Ces deux dimensions, la division sociale et la division technique, de l'organisation du travail sont évidemment en interactions l'une avec l'autre, mais elles entrent souvent également en contradiction. Afin d'illustrer cette double réalité, (Vinet 2004) parle du travail à l'Université. Il explique que pour qu'un étudiant puisse assister à ses cours, une série de tâches réalisées par diverses personnes de diverses fonctions doivent avoir eu lieu. La préparation du cours revient au professeur, plus souvent des hommes, et l'organisation de l'horaire, des salles de cours, les photocopies sont assurées par un ensemble de gens qui font partie du personnel de soutien. Cette dernière catégorie regroupe plus de femmes que d'hommes. Dans ce cas, la division technique du travail s'illustre par l'attribution de tâches différentes aux professeurs et au personnel de soutien et la division sociale s'illustre par le regroupement des travailleurs dans leur catégorie d'emploi selon un critère commun, celui du genre. La question de l'autonomie ou de l'autorité d'une catégorie par rapport à l'autre est également liée à la division sociale. De Coster (1998), de son côté, «indique que toute division du travail est nécessairement sociale et englobe la division technique» (Beaudry, 2008 : 37).

Bélanger (2000) illustre cette interaction entre la division technique et la division sociale du travail. Il suggère un modèle d'analyse où la division technique, comme mentionnée précédemment, est définie comme une manière dont le travail est morcelé et décomposé en tâches précises. Il place ainsi la division technique sur un continuum qui peut aller d'une très grande division des tâches à effectuer à un large éventail de tâches. En ce qui concerne la division sociale du travail, il la définit plutôt comme une «division structurelle entre la direction et les salariés» (Bélanger, 2000 : 11). Elle est également

placée sur un continuum qui va d'une supervision directe et étroite à une autorégulation des travailleurs. En croisant ces deux continuums, Bélanger (2000) fait état de quatre modèles qui mettent en relation la division technique et sociale du travail.

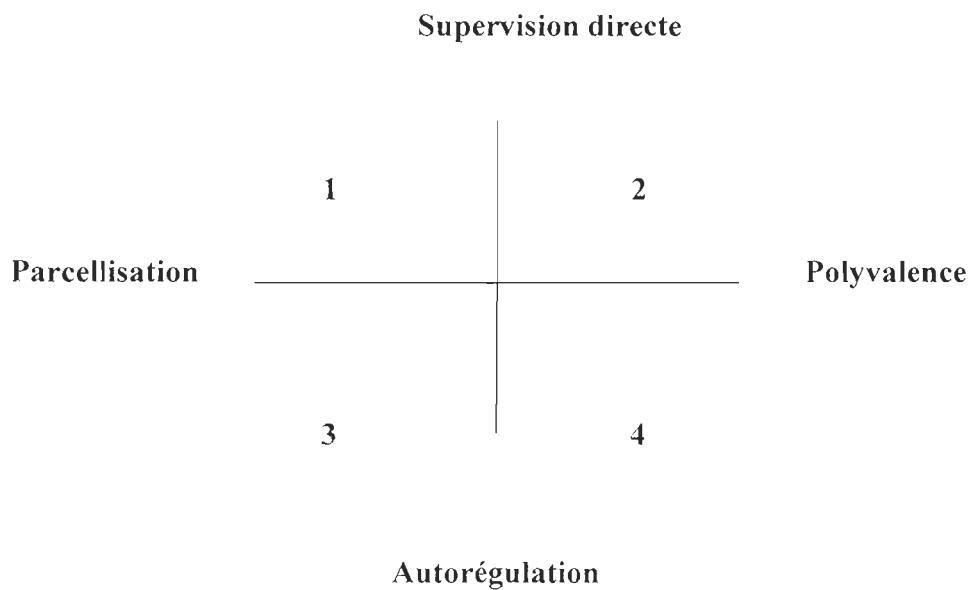


Figure 1 : Division technique et sociale du travail

Bélanger (2000)

En plus de la division technique et sociale du travail, l'intensité du travail quantitative ou qualitative sont des aspects liés à l'organisation du travail. Le concept d'intensité sera présenté de façon générale, puis les dimensions spécifiques, soit quantitatives et qualitatives, seront abordées.

3.2.2 L'intensité du travail

L'intensité du travail correspond à une masse de travail comprimée dans une unité de temps» (Durand 2004 : 266). Lorsque cette intensité s'accroît, il est alors question d'intensification du travail ; phénomène de plus en plus présent dans les sociétés compétitives, à la recherche d'une plus grande productivité et d'une meilleure rentabilité. Plus précisément, tel que nous l'indiquions au chapitre 2, «une accélération de l'adoption de changements fondamentaux dans l'organisation du travail semble [...] être un effort délibéré des gestionnaires pour intensifier la production ou, de façon plus anodine, une simple accélération du rythme des modes éphémères en matière de gestions» (Barley et Kunda, 1992 ; Ramsay, 1996 cités par Appelbaum, 2004 : 119).

L'augmentation de l'intensité de travail fait généralement référence à la charge de travail. Celle-ci peut-être définie comme un rapport social entre une situation sociale et des individus (Durand, 2004 : 269). Bref, l'intensification du travail signifie que la charge est nécessairement augmentée ou que les temps de travail sont réduits. Ainsi, «on peut admettre que l'intensification du travail se traduit par l'accumulation de contraintes de temps dans la réalisation du travail.»¹⁸ Dans cet ordre d'idées, l'intensification du travail se définit comme une accumulation d'exigences et de contraintes plus ou moins compatibles que le travailleur devra réussir à concilier (Molinié et Volkoff, 2000). À cet égard, Gaudart *et al.* (2002) mentionnent que l'intensification du travail renvoie au degré de mobilisation forcée des capacités humaines au travail.

L'intensification du travail se constate de deux façons : d'un point de vue quantitatif et d'un point de vue qualitatif (Durand et Girard, 2002). L'intensification quantitative du travail repose sur un élargissement des tâches et une augmentation de la charge de travail et

¹⁸ <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a6.htm>, page consultée le 7 mars 2010.

de la cadence. Une intensification qualitative du travail fait plutôt référence au niveau de compétences plus élevé, nécessaire à l'accomplissement des tâches, à une augmentation des responsabilités et à une charge affective ou émotive plus grande. Ces deux dimensions de l'intensification sont présentées plus en détail dans les lignes qui suivent.

i) la dimension quantitative

La dimension quantitative de l'intensification du travail réfère à la cadence, au rythme de travail et à la chasse aux temps morts. Elle concerne donc la vitesse et l'augmentation de la charge de travail. Il s'agit alors pour le travailleur d'en faire plus et d'augmenter la cadence imposée. Ainsi, l'intensification quantitative du travail réfère à la nécessité de faire davantage de travail en moins de temps et avec moins de ressources. «Elle peut encore se traduire par la nécessité de faire du travail supplémentaire et de traiter trop vite une opération demandant davantage de soins». (Molinié et Volkoff, 2000 cités par Dagenais et Ruta 2004 : 32) Les employés doivent aussi parfois en faire plus en dehors des heures de travail sans toutefois être rémunérés pour le travail réalisé. En effet, l'intensification quantitative du travail fait référence également au problème du travail à la maison. Ainsi, ce travail vient augmenter l'intensité tout en ayant des heures non-comptabilisées. À cet égard, les travailleurs « n'hésitent pas à amener leur «travail» à la maison ; faisant ainsi disparaître les frontières de temps et d'espace qui séparaient le travail du hors travail dans la société industrielle» (Lapointe 2005 : 77). En ce qui concerne la chasse aux temps morts, elle a pour effet d'augmenter la cadence de travail et de fait même la fatigue des employés. «Les temps morts sont des moments bénis de pause naturelle, de silence ou d'immobilité qui parsèment l'activité de travail et répondent au «rythme lent de l'homme»» (Vinet, 2004 : 287). De plus «la chasse aux temps morts se double le plus souvent d'un ajustement serré des effectifs aux besoins immédiats de la production ou au flux horaires des clientèles» (Vinet, 2004 : 287). Les employeurs veulent donc que chaque salaire versé à ses employés le soit en fonction de chaque minute travaillée. En d'autres termes, chaque minute doit être rentabilisée.

En bref, les indicateurs de l'intensité quantitative du travail réfèrent à la charge de travail, au rythme de travail (la cadence) et à la porosité du temps de travail.

ii) la dimension qualitative :

La dimension qualitative de l'intensification du travail est liée directement à l'enrichissement des tâches, ce qui peut être positif et négatif. Elle fait plus précisément référence à l'accroissement des compétences et à des responsabilités accrues. De plus, le travailleur doit faire preuve d'autonomie et de créativité, mais bien souvent dans un contexte de rapidité. En effet, «l'intensification qualitative, ou psychologique, réfère au fait que les travailleurs doivent mobiliser davantage leurs capacités mentales en faisant preuve de créativité ou d'autonomie, par exemple» (Ehrenberg ; 2000, Molinié et Volkoff, 2000 cités par Dagenais et Ruta 2004 : 32). «Autrement dit, les travailleurs doivent s'investir au maximum dans leur travail au plan cognitif» (Carpentier-Roy, 2000 et Stansfeld *et al.*, 1995 cités par Dagenais et Ruta, 2004 : 32). «L'intensification psychologique se traduit par des demandes et des responsabilités plus élevées, voire irréalistes, sans accroissement des moyens pour alléger la charge» (Dagenais et Ruta 2004 : 32). Elle renvoie à la réorganisation et la modification des tâches et elle concerne l'aspect affectif et émotionnel de la tâche à effectuer. L'aspect qualitatif est plus difficile à évaluer que l'aspect quantitatif étant donné qu'il renvoie à des données plus difficilement quantifiables et observables.

En bref, les indicateurs de l'intensité qualitative font appel aux capacités mentales et psychologiques nécessaires à la réalisation d'un travail et aux responsabilités.

3.2.3 Hypothèses de recherche et modèle d'analyse

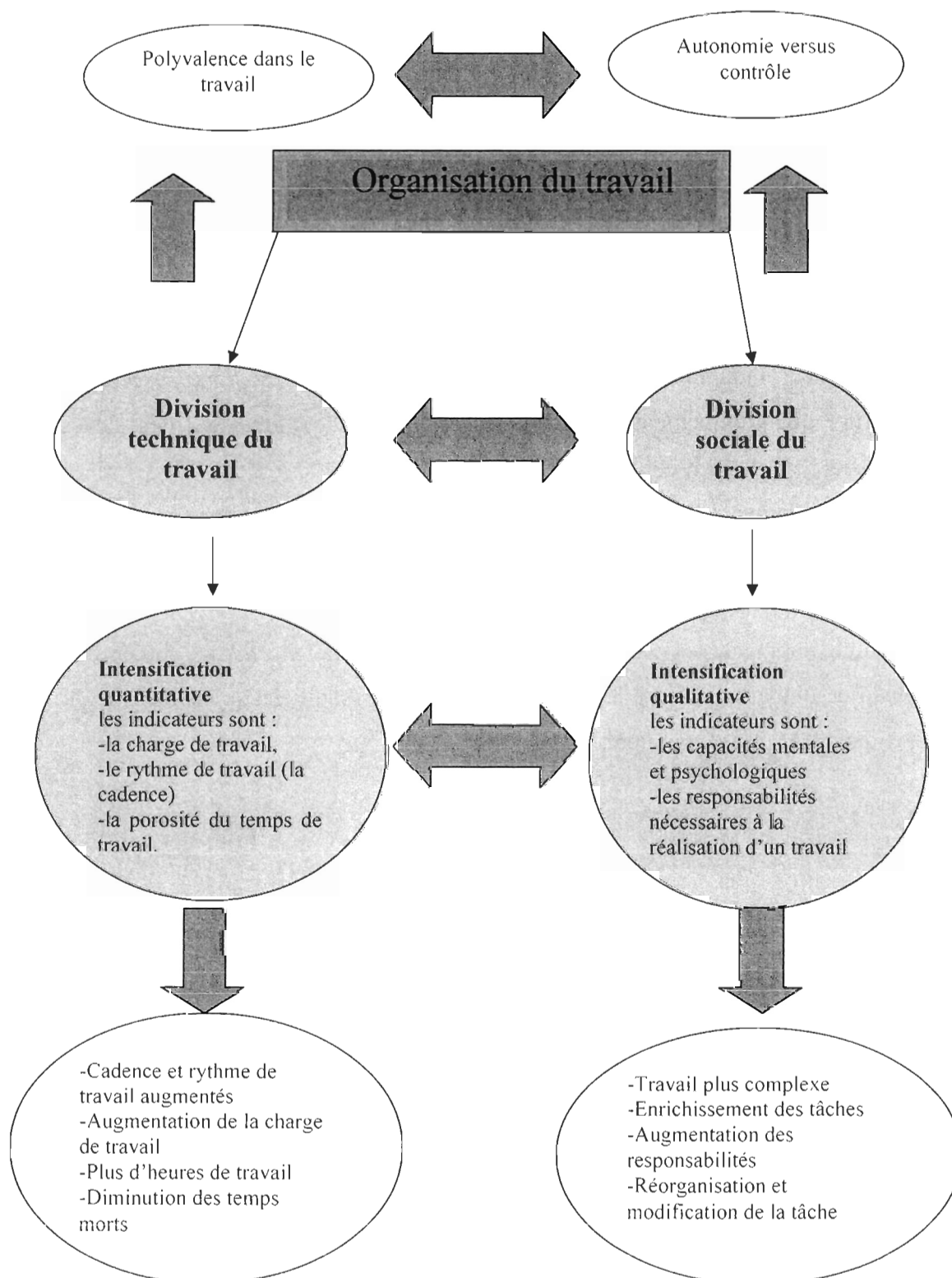
Hypothèse générale:

- La polyvalence et l'autonomie sont susceptibles d'intensifier le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

Hypothèses secondaires :

- La polyvalence augmente la complexité du travail et elle est donc susceptible d'intensifier qualitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.
- La polyvalence augmente le nombre de tâches à réaliser et est donc susceptible d'intensifier quantitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.
- L'autonomie augmente les responsabilités relatives au travail et est donc susceptible d'intensifier qualitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.
- L'autonomie augmente les responsabilités relatives au travail et est donc susceptible d'intensifier quantitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

Illustration du cadre d'analyse :



L'organisation du travail est le point d'ancrage de ce cadre d'analyse. De cette organisation découle deux types de division du travail, soit la division technique et la division sociale du travail, tel qu'expliqué précédemment. Ces deux dernières entrent en interactions l'une avec l'autre, comme l'illustre le modèle de Bélanger (2000). Ainsi la division technique réfère aux différentes tâches du personnel enseignant et la division sociale correspond à l'autonomie et au contrôle que l'enseignant peut avoir sur sa tâche. Comme l'illustre le schéma ci-haut, les deux concepts vont s'influencer et peuvent amener une intensification autant qualitative que quantitative du travail.

Lorsque l'intensification est quantitative, elle renvoie à une porosité du temps de travail, à une cadence de travail plus soutenue et à une charge de travail plus grande. Cette intensification pourrait résulter de la division technique et de la division sociale du travail. D'une part, le travail des enseignants, qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière, font face à une hétérogénéité de la clientèle et à une diversité des besoins qui alourdissent leur tâche (Lessard et Tardif, 2004). D'autre part, les responsabilités dévolues aux enseignants qui intègrent des élèves HDAA sont plus nombreuses. L'autonomie qu'ils ont pour gérer les cas des élèves HDAA est certes positive, mais augmente le nombre de responsabilités à assumer. Ainsi, la polyvalence combinée à l'autonomie intensifieraient quantitativement le travail de ces enseignants.

En ce qui concerne l'intensification qualitative, elle est associée à une augmentation des responsabilités et des tâches modifiées et plus complexes. Encore une fois, tant la division technique que la division sociale du travail seraient liée à ce deuxième type d'intensification. D'une part, l'hétérogénéité de la clientèle et la diversité des besoins dans une classe où sont intégrés des élèves HDAA amènent une polyvalence qui se manifeste non seulement par une charge plus lourde, mais également par une tâche plus complexe (Lessard et Tardif, 2004). D'autre part, les responsabilités assumées par les enseignants deviennent non seulement plus nombreuses, mais également plus exigeantes (Lessard et Tardif, 2004).

Ainsi, en se référant au cadre d'analyse de Bélanger (2000) le modèle 4, soit celui qui combine autorégulation et polyvalence, caractériserait le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA et serait susceptible de mener à une intensification à la fois quantitative et qualitative du travail. En effet, comme le mentionnent (Tardif et Lessard 1999), l'intensité du travail des enseignants est tributaire de divers facteurs, dont l'intégration d'élèves HDAA dans les classes régulières.

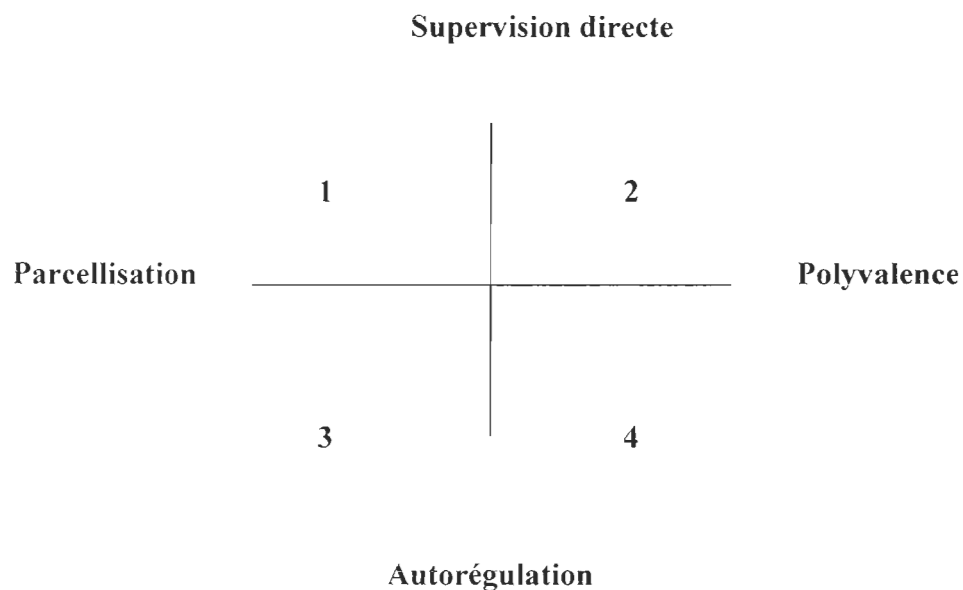


Figure 2 : Division technique et sociale du travail

Bélanger (2000)

3.2.4 Pertinence scientifique et sociale de la problématique

Dans un premier temps, la recension des écrits a permis de faire un bref historique de l'intégration scolaire et de la tâche d'un enseignant. Dans un deuxième temps, elle a également aidé à effectuer un historique de l'organisation du travail en général. Finalement, elle a contribué à définir les concepts importants du cadre théorique qui rejoignent l'organisation du travail.

Cette recension a également montré que l'intégration des élèves HDAA en classe régulière au primaire étant à ces balbutiements, très peu de documents sont disponibles sur le sujet. Cela nous incite donc à croire que peu de recherches empiriques ont été faites sur ce thème. La pertinence scientifique du présent mémoire de recherche repose donc sur l'importance de combler ce vide de connaissances relativement à l'intensité du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière et aux formes d'organisation du travail qui peuvent influencer cette intensité.

Notons également la pertinence sociale de la présente étude, étant donné l'importance du phénomène de l'intégration des élèves en difficulté dans des classes régulières. En effet, l'éducation est une préoccupation capitale dans la société occidentale et des sommes variant entre 7.4 et 7.9 % du PIB ont été allouées dans les 10 dernières années dans ce domaine¹⁹. De ce montant, de grandes sommes sont affectées afin d'offrir des services à ces élèves et aussi de soutenir leur processus d'intégration.

Dans le même ordre d'idées, selon le MELS, l'intégration des élèves HDAA n'a cessé d'augmenter durant les dernières années. Ainsi, en classe régulière du primaire, l'augmentation est flagrante entre 1960-1961 et 1997-1998 : nous sommes passés de 3350

¹⁹ http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic04/pdf/complet/indicateur_education_noir_blanc.pdf¹⁹. page consultée le 20 mai 2009.

à 128 210 EHDAA (Rapport Copex, 1976; Duval, Tardif et Gauthier, 1995; Ministère de l'Éducation, 1998; Déclaration des clientèles scolaires, 1997-1998).

De plus, au plan social, la tendance étant d'inclure de plus en plus les personnes vivant des handicaps et des différences dans la société, il est primordial d'envisager l'avenir avec le plus de connaissances au sujet des élèves HDAA. Également, comme le mentionnent plusieurs auteurs, la profession d'enseignant présente un haut taux de roulement et plusieurs congés de maladie, dus notamment aux conditions de travail sont constatés. Les formes d'organisation du travail sont donc à revoir sous différents angles, afin d'être en mesure de mieux outiller les enseignants et de dégager les pratiques gagnantes permettant un mieux-être pour tous.

3.3 MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.3.1 La méthodologie qualitative

Le choix de la méthodologie qui nous semble le plus pertinent est la méthodologie qualitative de recherche. Cette dernière nous permettra d'élargir notre expertise et d'enrichir un sujet qui demeure peu exploré dans la littérature. Afin d'effectuer cette recherche qualitative, nous mènerons une étude de cas et cette dernière nous permettra de procéder à des entrevues semi-dirigées et également à une analyse documentaire.

3.3.1.1 L'étude de cas

L'étude de cas est «une approche méthodologique qui consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle» (Roy, 2003 : 160). L'étude de cas relève de méthodes principalement qualitatives, par exemple, l'entrevue semi-dirigée.

Plus précisément, «l'étude de cas est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes» (Roy 2003 : 166). Ainsi, l'étude de cas permet d'avoir accès à une information riche et détaillée portant sur un groupe restreint de personnes, ces dernières étant choisies sur la base de critères précis et n'étant donc pas représentatives statistiquement. Ainsi, l'étude de cas est privilégiée pour accéder à des informations qui sont peu recensées ou bien des phénomènes nouveaux en société. Cette façon de procéder permet de mieux comprendre le phénomène étudié dans la présente étude, car c'est une réalité peu documentée à ce jour.

Il faut cependant préciser que l'étude de cas, comme toute méthode de recherche, comporte certaines limites. On lui reproche entre autres, de «se pencher sur des cas qui ne sont pas «représentatifs» de l'ensemble» (Roy, 2003 : 167). Cette première limite réfère au manque de validité externe laquelle «concerne la possibilité de transcender les caractéristiques particulières dans lesquelles les résultats ont été obtenus, afin de pouvoir les généraliser à d'autres individus que ceux qui ont participé à l'étude» (Reid, 1998 : 53). Ici, la recherche d'informations se base sur une problématique récente qui concerne un problème de société peu documenté. Le cas étudié dans cette recherche et les constats qui s'en dégageront ne pourront, en aucun cas, être généralisés à la population entière, car ils ne touchent qu'un groupe d'individus défini selon des critères fixes. En contrepartie, les études de cas permettent l'accès à des données riches et détaillées à partir d'un petit nombre de participants. Une deuxième limite de l'étude de cas est qu'elle peut aussi démontrer un manque de validité interne et celle-ci réfère «à la capacité d'une procédure de pouvoir dissocier clairement les effets dus aux variables d'intérêt des effets que pourraient générer des variables qui ne sont pas directement considérées dans l'étude» (Reid, 1998 : 21). Afin d'atténuer le manque de validité interne, la triangulation des données est utilisée. Cette dernière façon de faire consiste à exploiter diverses sources d'information pour venir contrebalancer ladite faiblesse de cette approche méthodologique. En ce sens, Yin (1984)

mentionne que les données des études de cas peuvent être : des documents, des archives, des interviews, de l'observation directe, de l'observation participante et des objets physiques. Ainsi, en utilisant plus d'une méthode de cueillette des données, il est possible de «comblar les lacunes ou biais des méthodes ou des sources d'informations dont [le chercheur] fera usage» (Roy, 2003 : 177). Dans le cas présent, deux sources d'information sont utilisées, soit les entrevues semi-dirigées et les sources documentaires.

Dans notre étude, nous nous sommes intéressés au cas particulier d'une commission scolaire publique du Québec. Cette commission scolaire demeurera anonyme.

a) L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence» (Savoie-Zajc 2003 : 295). Dans la présente étude, l'entrevue semi-dirigée permet donc aux enseignants de témoigner de leur vécu, sans balises ou limites. Ainsi, «le sens que les acteurs sociaux, [les enseignants], donnent à leur réalité est privilégié et la recherche s'inscrit dans une dynamique de co-construction de sens» (Savoie-Zajc, 2003 : 293).

En ce qui nous concerne, l'entrevue semi-dirigée est une occasion privilégiée d'être en contact direct avec les enseignants qui vivent ou ont vécu de l'intégration dans leur classe, ce qui nous permettra d'avoir une meilleure connaissance de leur réalité dans une perspective globale. Ainsi, «c'est grâce à ce contact étroit avec chacun que [le chercheur] parviendra à dégager une riche compréhension du phénomène» (Savoie-Zajc 2003 : 298). Dans cet ordre d'idées, les trois principaux buts de l'entrevue semi-dirigée sont, selon Savoie-Zajc (2003), de rendre explicite l'univers de l'autre, la compréhension du monde de l'autre, et finalement apprendre de cette expérience.

L'entrevue est préparée préalablement par le chercheur. Comme mentionnés précédemment, les objectifs de cette recherche sont de décrire et d'analyser l'influence de la division technique et sociale du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière. Pour ce faire, l'entrevue semi-dirigée vise les thèmes suivants : la division technique du travail, la division sociale du travail, la dimension qualitative de l'intensité du travail et la dimension quantitative de l'intensité du travail. Dans ce cas-ci, l'entrevue semi-dirigée repose sur des questions ouvertes afin que les enseignants puissent répondre de façon spontanée. Afin d'être le plus pertinent possible, un guide d'entrevue, portant sur les thèmes mentionnés ci-haut, a été établi au préalable (voir annexe I). Toutefois, la liberté d'omettre, d'ajouter ou de déplacer certaines questions reste celle du chercheur afin de toujours poursuivre ses objectifs de recherche et d'avoir le plus d'informations pertinentes ou, en d'autres termes, de saisir les ficelles (Becker, 2002).

Les participants aux entrevues sont des enseignants ou des enseignantes d'une commission scolaire du Québec qui ont intégré dans les cinq dernières années ou intègrent au courant de l'année 2010-2011 un ou des élèves HDAA. La réalisation de douze entrevues a eu lieu dans huit écoles différentes. Les enseignants interrogés avaient entre six années et vingt-six années d'expérience et entre une et dix-sept années d'expérience avec des élèves HDAA. Les entrevues ont eu lieu entre le 26 octobre 2010 et le 26 novembre 2010 dans le milieu de travail respectif des personnes interviewées. La durée moyenne des entrevues était d'environ trente minutes.

Afin de réaliser les entrevues, une première approche fut menée auprès de la direction des écoles. Une lettre (voir annexe II) leur était adressée. Cette dernière présentait les objectifs de la recherche ainsi que les modalités de cueillette des données par le biais d'entrevues semi-dirigées. À cette lettre était joint un mémo (voir annexe III) destiné aux enseignants. Le mémo informait des divers objectifs de recherche et elle invitait donc les enseignants à prendre contact avec le chercheur. Certains ont donc manifesté leur intérêt à participer à la recherche et ont contacté le chercheur. Une fois sur les lieux de recherche,

d'autres personnes ont manifesté leur intérêt à participer à cette recherche. Le bouche-à-oreille entre collègues fut donc également une façon pour les gens d'entendre parler de cette recherche. Finalement, pour compléter toutes les entrevues, c'est-à-dire en obtenir douze, l'envoi pour une seconde fois du mémo aux enseignants fut nécessaire. Nous nous sommes limités à douze entrevues, puisque l'ajout de nouvelles données n'aurait pas renforcé la compréhension du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2003). En d'autres termes, après douze entrevues, nous en étions à une saturation des données.

Les critères de sélection pour l'entrevue étaient les suivants: 1) les enseignants devaient enseigner au niveau primaire, 2) être des employés de la commission scolaire étudiée et 3) avoir eu au courant des cinq dernières années à intégrer un ou des élèves HDAA dans leur classe régulière.

Lors de la réalisation des entrevues, les participants ont signé un formulaire de consentement (voir annexe III). Ils ont ensuite répondu à diverses questions oralement. Lors de la réalisation des entrevues, le chercheur prenait des notes, mais utilisait également une enregistreuse afin de compléter ultérieurement ses notes sur les réponses des participants.

En ce qui concerne la codification des données, une première prise de note fut réalisée lors des entrevues. Ensuite, à l'aide des enregistrements les notes furent complétées. Une première compilation de données fut faite à la suite des douze entrevues. Les données ont été répertoriées en cinq grandes catégories soit : la division technique du travail, la division sociale du travail, l'intensification qualitative, l'intensification quantitative et les stratégies et pratiques face à l'intensification du travail. Pour codifier les données, des grilles ont été utilisées et ont permis de constater les divers résultats obtenus.

b) Autres sources documentaires

Afin de compléter la prise d'information par le biais d'entrevues semi-dirigées, divers documents ont été consultés. Il s'agit de journaux, de la convention collective, du Programme de formation de l'école québécoise, de sites Internet principalement de sources syndicales et des parutions du Lien (confidentiel) et La Dépêche (journal de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)).

En ce qui concerne la codification des données, une recherche ayant pour objectif de trouver des documents supplémentaires et pertinents fut d'abord entreprise. Ensuite, un résumé des différents documents qui concerne l'intégration des élèves et l'organisation du travail a été réalisé. Au même titre que les entrevues semi-dirigées, les données recueillies furent insérées dans les cinq grandes catégories soit : la division technique du travail, la division sociale du travail, l'intensification qualitative, l'intensification quantitative et les stratégies et pratiques face à l'intensification du travail.

3.4 CONCLUSION DU CHAPITRE

Le présent chapitre sur la méthodologie visait à établir l'objet de recherche, les hypothèses et le cadre d'analyse, le modèle d'analyse (comprenant les concepts clés) et le choix de la méthodologie. Le prochain chapitre est donc dédié à la présentation des résultats de cette recherche.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats recueillis lors des douze entrevues semi-dirigées (voir annexe IV) et les données obtenues par le biais de la documentation. Les résultats sont placés sous cinq catégories différentes, soit la division technique du travail, la division sociale du travail, l'intensification qualitative, l'intensification quantitative et les stratégies et pratiques face à l'intensification du travail. La présentation des résultats illustre la perception des enseignants interrogés vis-à-vis leur travail et fait état de la documentation officielle à ce sujet.

4.1 DIVISION TECHNIQUE DU TRAVAIL

Pour les participants, la tâche d'un enseignant consiste principalement à planifier, à enseigner et à évaluer les apprentissages des élèves de niveau primaire. De plus, tout cela doit être fait en lien avec le Programme de l'école de formation québécoise, qui vise les compétences et les savoirs-essentiels. «Le Programme de formation de l'école québécoise constitue l'outil quotidien de chaque enseignant et enseignante dans l'accomplissement de sa tâche. Il s'agit également d'un guide incontournable pour la direction, l'ensemble du personnel de l'école et son conseil d'établissement».²⁰ C'est le document officiel des enseignants au Québec. On y retrouve les compétences, les matières à enseigner, les savoirs-essentiels, la mission de l'école québécoise et les orientations. Bref, c'est le point de départ dans la planification des apprentissages des élèves. Cependant, la tâche des enseignants n'y est pas décrite en tant que telle.

Comme mentionnée précédemment, la tâche d'un enseignant au primaire est décrite dans la convention collective et comporte divers éléments. Selon l'article 8-2.01 de la convention collective, ces éléments sont les suivants :

²⁰ <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/> page consultée le 22 juillet 2009

- 1) préparer et de dispenser des cours dans les limites des programmes autorisées ;
- 2) collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève ;
- 3) organiser et de superviser des activités étudiantes et d'y participer ;
- 4) organiser et de superviser des stages en milieu de travail ;
- 5) assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves ;
- 6) évaluer le rendement et le progrès des élèves qui lui sont confiés et d'en faire rapport à la direction de l'école aux parents selon le système en vigueur ; ce système est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignantes et enseignants déterminé dans le cadre du chapitre 4-0.00 ;
- 7) surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'ils sont en sa présence ;
- 8) contrôler les retards et les absences de ses élèves et d'en faire rapport à la direction de l'école selon le système en vigueur ; ce système est un objet soumis à l'organisme de participation des enseignantes et enseignants déterminé dans le cadre du chapitre 4-0-00 ;
- 9) participer aux réunions en relation avec son travail ;
- 10) s'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées à du personnel enseignant.

De plus, la convention collective fait état du temps occupé enseignant-élèves, soit 20 heures 30 minutes au niveau primaire (Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2007).

Pour la majorité des participants rencontrés, la préparation et la planification occupent une place prédominante en termes de temps de travail, ce qui fait référence aux points 1, 3 et 6 de la convention collective. De plus, certains d'entre eux ont ajouté le temps

passé à la gestion de classe. Ici, les enseignants indiquent aussi qu'ils ont à gérer les comportements perturbateurs, comme gérer diverses situations de conflits, de désorganisation en classe ou ailleurs dans l'école ; bref ce qui vient perturber la vie de groupe (points 5 et 7 de la convention collective). Finalement, viennent également les rencontres d'équipe, les rencontres avec les parents (points 2 et 9 de la convention collective), l'importance d'être motivant et que les enfants aient le goût d'apprendre.

En ce qui concerne la tâche particulière d'un enseignant qui intègre des élèves HDAA, les participants affirment qu'ils doivent prendre plus de temps de planification et de préparation afin de monter du matériel pour ces élèves (point 1 de la convention collective). La fréquence des rencontres avec les parents est également augmentée (points 2 et 9 de la convention collective). Les élèves HDAA sont des élèves qui ont besoin d'un suivi fréquent, afin de vérifier leur évolution, ce qui ne peut pas toujours être fait par les évaluations traditionnelles, les travaux réalisés en classe et le bulletin qui témoigne du parcours des autres élèves de la classe (point 6 de la convention collective). Quelques-uns parlent aussi des évaluations qui doivent être ciblées, différentes et adaptées pour ces élèves. La majorité des enseignantes mentionnent que les adaptations sont identifiées au plan d'intervention (PI) et varient d'un élève à l'autre. À cet égard, le plan d'intervention est un document officiel et confidentiel qui résulte d'une rencontre avec différents spécialistes, les parents, l'enseignant et parfois le jeune et qui permet la coordination de tous les intervenants (points 2 et 9 de la convention collective). Il réfère à un «ensemble d'objectifs et de moyens identifiés par les intervenants avec l'élève lui-même et ses parents, suite à l'analyse des besoins de l'élève handicapé ou en difficulté» (Adapt. Scol. (QC) cité par Legendre, 1993 : 994). Le plan d'intervention (voir annexe V) est réalisé dans le but de venir en aide à un élève vivant des difficultés au niveau scolaire. On y présente les objectifs à atteindre, les moyens utilisés pour y parvenir, ainsi que les besoins de l'élève et ses capacités. On y retrouve aussi les adaptations, qui doivent être faites pour favoriser la réussite de cet élève et qui se doit d'effectuer quoi. Tous les intervenants ont accès à ce document. Il est modifié d'une rencontre à l'autre et évolue avec le cheminement de l'élève.

Dans le même ordre d'idées, malgré le fait que deux participants mentionnent que le travail est resté inchangé, la majorité des participants indique que le travail s'est complexifié. Ils expliquent qu'en plus des élèves HDAA, il y a les élèves en trouble de comportement et les autres élèves en difficulté qui n'ont pas de cotes. Plus précisément, les cotes sont des chiffres qui sont donnés aux élèves qui vivent avec un handicap ou qui ont des problèmes graves de comportements ou d'apprentissages. Les chiffres correspondent à une appellation qui indique la problématique du jeune. Par exemple, la cote 14 représente les élèves ayant des troubles graves de comportement et la cote 34 est attribuée aux élèves ayant une déficience langagière. Ces dernières sont attribuées par des spécialistes : médecin, psychologue, orthophoniste et psychoéducateur. Lorsque les élèves n'ont pas de cote, les services (orthopédagogie, psychoéducation, etc.) sont absents ou peu présents. De plus, pour tous ces élèves, il faut remplir beaucoup de papiers pour des demandes, il faut de plus en plus de preuves écrites et observées sur une longue période.

Par ailleurs, lors d'intégration d'élèves HDAA, le travail s'effectue en général en équipe (points 2 et 9 de la convention collective). Bien entendu, tout dépendamment du cas de l'élève, plusieurs personnes peuvent siéger lors des rencontres d'équipe, dont l'enseignant, le technicien en éducation spécialisée, le psychoéducateur, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, le psychologue, l'intervenant des milieux de la santé communautaire et le technicien en service social, la direction d'école.

Le technicien en éducation spécialisée (TES) est la personne qui accompagne au quotidien l'élève dans la classe et parfois en dehors de celle-ci. Selon le MELS,

la technicienne ou le technicien en éducation spécialisée est appelé à intervenir auprès de personnes présentant ou susceptibles de présenter différents problèmes causant des difficultés d'adaptation ou d'insertion sociale. Elle ou il intervient auprès de personnes ayant des déficiences physiques et psychologiques, des troubles de la conduite, des troubles mentaux et des troubles liés à la santé. [...] Les éducatrices et éducateurs spécialisés travaillent dans les domaines de la prévention, de l'adaptation, de la réadaptation et de l'intégration sociale. L'intervention directe auprès des personnes en difficulté d'adaptation et le soutien à la famille et à son environnement immédiat constituent des cibles d'intervention. Exerçant sa fonction dans un contexte d'intervention où la relation partagée avec la clientèle prédomine, l'éducatrice ou l'éducateur spécialisé devient une personne-ressource clé pour la personne en difficulté, son milieu naturel et son réseau social (MELS, 2009)²¹

De plus, dans certains cas, un second TES accompagne l'élève dans des contextes autres que scolaires. Ce dernier peut être TES employé par un Centre jeunesse ou d'autres institutions de la santé.

Le psychoéducateur, quant à lui est.

formé(s) pour intervenir dans l'action auprès de personnes aux prises avec des difficultés d'adaptation se manifestant sur le plan comportemental, et ce, dans leurs différents milieux de vie. Les psychoéducateurs possèdent une formation universitaire leur permettant d'agir de façon autonome. En ce sens, ils font des évaluations cliniques et élaborent des plans d'intervention en plus de concevoir et d'animer des programmes adaptés aux besoins de leurs clientèles. En somme, ils agissent tant dans un but préventif que curatif. Les psychoéducateurs privilégient l'action sur le terrain. Ils sont présents dans le quotidien des personnes qu'ils accompagnent et prennent appui sur le « vécu partagé » avec elles. Dans le cadre de leur travail, ils évaluent différentes problématiques et proposent des solutions propres aux besoins de chacun des individus à qui ils viennent en aide. (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec) (OPPQ, 2011).²²

L'orthopédagogue est responsable des élèves HDAA.

L'orthopédagogue dépiste, soutient, évalue et conseille les élèves éprouvant des difficultés persistantes d'apprentissage. Elle offre les mesures d'aide appropriées en fonction des troubles ciblés chez les élèves par le biais d'un *plan de services adaptés*. (ce qui peut être appelé : plan d'intervention) Elle travaille avec les différents professionnels, afin d'offrir toutes les ressources possibles dont l'élève a besoin. Elle joue un rôle de soutien et de conseillère auprès des enseignants ou tout intervenant ayant des questions sur les différentes problématiques des élèves (Collège Lionel-Groulx, 2010).²³

²¹ <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/cahiers/program/351A0.asp>, page consultée le 27 décembre 2010, la direction de l'école.

²² <http://www.ordrepsed.qc.ca/Psychoeducateur.aspx> page consultée le 30 mars 2011

²³ <http://www.clg.qc.ca/services-aux-eleves/orthopedagogie/role-de-la-conseillere-en-adaptation-scolaire-orthopedagogue/index.html>, page consultée le 27 décembre 2010,

L'orthophoniste rencontre notamment des enfants d'âge préscolaire et scolaire.

Il évalue et diagnostique les troubles de la parole (articulation, bégaiement, dysarthrie, etc.), du langage (dysphasie, dyslexie, aphasie, autisme, etc.), de la voix (dysphonie, laryngectomie, etc.) de la fonction oropharyngée (dysphagie, etc.), et les retards de langage, associés ou non à des déficiences. [...] L'orthophoniste explique à la personne concernée et à ses proches les résultats de ses examens. Avec eux, il discute des solutions et des moyens pour rendre la communication la plus efficace possible. Il fait les recommandations appropriées. L'orthophoniste rencontre la personne pour lui offrir des interventions individuelles ou de groupes. Il lui enseigne de même qu'à son entourage des stratégies et des moyens pour améliorer la communication. Il supporte la personne dans certaines démarches. L'orthophoniste agit pour favoriser l'intégration sociale, scolaire et professionnelle de même que la participation sociale des individus. Il s'intéresse également à la promotion de saines habitudes de communication et à la prévention des problèmes de communication (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2007).²⁴

Le psychologue est un

professionnel qui possède une formation de maîtrise ou de doctorat en psychologie. Cette formation est centrée sur la compréhension du comportement humain et sur l'apprentissage de multiples techniques visant à aider le client à résoudre ses difficultés psychologiques. Le psychologue connaît les techniques d'entrevue, a suivi des stages supervisés en psychothérapie et peut recourir aux tests psychologiques pour évaluer les capacités intellectuelles, les aptitudes ou les différents aspects de la personnalité de son client (Ordre des psychologues du Québec, 2010).²⁵

Les intervenants des milieux de la santé ou communautaire sont impliqués par le biais de divers organismes pour effectuer «des activités de prévention et de promotion, des services d'aide et de soutien continu à tous les parents, et ce, en couvrant l'ensemble des étapes de vie, de la grossesse à l'âge adulte» (Famille, aînés du Québec, gouvernement du Québec, 2007). Les intervenants «du réseau de la santé et des services sociaux agissent dans divers domaines touchant la vie des familles, dont : la prévention, la promotion, l'intervention et la protection» (Famille, aînés du Québec, gouvernement du Québec, 2007).²⁶

²⁴ <http://www.ooaq.qc.ca/Info/pgRoleOA.html>, page consultée le 7 février 2011

²⁵ <http://www.ordrepsy.qc.ca/fr/public/le-psychologue/index.sn> page consultée le 30 mars 2011

²⁶ <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/partenaires/intervenants/Pages/index.aspx>, page consultée le 8 janvier 2011.

Les techniciens en travail social (T.T.S.)

sont habilités à intervenir avec des personnes de tout âge, [...] aux prises avec différents problèmes sociaux. Ces problèmes, liés aux conditions de vie et aux inégalités sociales, se manifestent souvent par la pauvreté, la perte d'emploi, la violence familiale et conjugale, les difficultés d'adaptation, la perte d'autonomie, l'isolement, le suicide et la toxicomanie. Les techniciennes et les techniciens en travail social aident ces personnes, [...] à répondre adéquatement à leurs besoins, à promouvoir la défense de leurs droits et à favoriser le changement social (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009)²⁷

La majorité du temps, le comité se compose de l'enseignant, l'orthopédagogue, la direction de l'école, des parents, mais les rencontres sont rares et plus de la moitié des participants interrogés mentionnent qu'ils se sentent seuls et que la plus grosse responsabilité leur appartient.

En ce qui concerne la répartition des tâches au sein de l'équipe, les participants répondent en majorité qu'ils ne perçoivent pas de répartition de tâches et que la responsabilité leur incombe. De plus, plusieurs répondent que cette répartition varie chaque année, en fonction des divers intervenants en place.

De plus, comme le mentionnent certains participants, les services accordés aux élèves diminuent ce qui rend leur travail plus complexe parce qu'il faut porter plusieurs chapeaux (être polyvalent). Le terme polyvalence fait référence au fait d'effectuer plusieurs tâches différentes en même temps. Ainsi, les enseignants doivent davantage essayer de pallier au manque de services soit en psychoéducation, en orthopédagogie, en psychologie, etc., ce qui les amène à effectuer des tâches supplémentaires. Ces tâches sont différentes de celles qu'ils exercent au quotidien, ce qui vient complexifier leur travail.

²⁷ <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/388A0.asp> page consultée le 13 janvier 2011.

4.2 DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL

Le travail d'enseignant laisse généralement une grande place à l'autonomie. Tout d'abord, comme le mentionne la convention collective (Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2007), l'enseignant a l'autonomie d'effectuer la planification de sa tâche et d'évaluer et de contrôler les apprentissages des élèves. Selon la convention collective, la responsabilité éducative revient donc à l'enseignant en place. En effet, selon l'article 8-1.05, «il revient à l'enseignante ou l'enseignant de choisir la démarche appropriée pour la préparation et la présentation de ses cours dans les limites des programmes autorisés» (Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignante et d'enseignants qu'elle représente, 2007).

Malgré cette grande autonomie, certaines formes de contrôle sont présentes. En fait, la tâche d'un enseignant est basée sur la convention collective qui est en vigueur. Dans le cas présent, un enseignant à temps plein doit avoir une présence enseignement élève de 20 heures 30 minutes au niveau primaire. (Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente, 2007). La tâche éducative de l'enseignant correspond au temps passé, en présence élèves, à effectuer des tâches autres qu'enseigner et comprend des activités comme : récupération, activités étudiantes, encadrement, surveillance, déplacement et accueil. Cette tâche est de 23 heures par semaine pour l'enseignant du niveau primaire. La semaine régulière de travail est de 5 jours du lundi au vendredi et comporte 32 heures de travail à l'école. De plus, l'enseignant doit assister à 10 rencontres collectives et doit s'allouer du temps pour les 3 premières rencontres avec les parents des élèves. Le contrôle du temps de travail est donc une forme de contrôle des enseignants.

Les directions d'école ont diverses fonctions et pouvoirs qui leur sont attribués. Ainsi, la Loi sur l'instruction publique, amendée en 1998 par la sanction du projet de loi 180, fixe les paramètres de la fonction de directeur d'école de la façon suivante :

sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école (LIP, art. 96.12)²⁸

D'autre part, le directeur d'école est celui qui attribue les tâches aux enseignants. Cependant, il se doit de respecter la convention collective en vigueur et la description des tâches des enseignants qui s'y rattachent.

Le directeur d'école, de même que le directeur d'un centre, gère le personnel de l'établissement (LIP, art. 96.21 et 110.13. et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

En se référant au document produit par le MELS (2008), *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, la direction d'école a comme mandat d'approuver, selon l'article (art) 96.15, de la loi sur l'instruction publique (LIP):

sur proposition des enseignants et des membres du personnel concernés (5), et après consultation du conseil d'établissement (3) :

1. les programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves;
2. les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
3. le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études;

²⁸http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf, page consultée le 30 janvier 2011

4. les normes et modalités d'évaluation des apprentissages;
5. les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire.

Selon les rôles qui sont attribués aux directions d'école, les directeurs ont alors le devoir d'approuver ou non les documents, les idées des enseignants et ils doivent le faire en concertation avec les membres du conseil d'établissement. Le directeur a donc le mandat de consulter son personnel. Ainsi, les décisions sont prises en considérant les recommandations des enseignants, mais le pouvoir décisionnel ne leur revient pas. Il s'agit donc d'une participation consultative plutôt que décisionnelle. Dans ce contexte, la gestion des employés se fait plutôt sous forme d'échange et de discussions.

À cet égard, tous les participants rencontrés dans le cadre de notre étude mentionnent qu'ils ont une très grande autonomie professionnelle dans leur travail et que c'est ce qu'ils apprécient grandement dans leur métier. Un participant mentionne cependant qu'il aimerait bien en avoir moins, mais pour cela il faut que les autres intervenants s'impliquent davantage.

Dans le cas précis de l'intégration des élèves HDAA,

le directeur d'école établit également un plan d'intervention adapté aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. (LIP, art 96.14). Il a aussi le pouvoir, sur demande motivée des parents d'un enfant, d'admettre un élève pour une année additionnelle à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire (LIP, art. 96.17 et 96.18.).

Tout comme le directeur d'école, le directeur de centre de formation professionnelle voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.

Selon les participants rencontrés, lorsqu'un élève ou des élèves HDAA sont intégrés au groupe, les enseignants ont encore une grande autonomie, mais cette dernière est plus limitée étant donné les contraintes qui se résument ainsi : les heures supplémentaires lors de la planification des cours et le matériel à développer pour l'élève en difficulté. Cependant, les contraintes viennent principalement du plan d'intervention qui contient les adaptations

qui doivent être faites pour cet élève, lors des diverses tâches. À titre d'exemple, un participant mentionne que lorsque les autres élèves sont en train de réaliser leur travail, il doit aller rejoindre cet élève, car comme mentionné au plan d'intervention, l'enseignant doit lui faire la lecture des consignes et des questions. Cette tâche pourrait également être faite par un TES qui viendrait décharger l'enseignant, afin qu'il puisse s'occuper des autres élèves qui ont eu aussi besoin de support et d'aide lors de travaux. De plus, le participant mentionne que le fait de lire à cet élève les questions, les consignes et les textes nuit à la concentration des autres élèves en classe, sans compter que certains élèves sont très à l'écoute afin de bénéficier eux aussi des informations transmises. Quelques participants rappellent donc que l'intégration nuit à leur autonomie professionnelle et un participant ajoute que ça varie chaque année en fonction de l'aide qui est accordée.

En général, les participants ne se sentent pas contrôlés dans leur travail, que ce soit par la direction ou par les autres intervenants. Toutefois, deux participants soulignent qu'à l'occasion, ils se sentent plus contrôlés. Encore une fois pour la majorité d'entre eux l'intégration d'un ou des élèves HDAA ne vient pas augmenter ce contrôle.

En ce qui concerne le contrôle sur les prises de décision relatives à l'intégration des élèves HDAA, les participants sont cependant mitigés. La moitié des participants affirment qu'ils se sentent entendus et que leur opinion a des impacts, alors que l'autre moitié des participants affirme que ce ne sont pas eux qui ont le contrôle sur les décisions. Dans ce deuxième cas, les participants font référence aux décisions relatives aux classements des élèves HDAA. Ils sentent qu'ils peuvent faire part de leur opinion sur ce qui peut être fait en classe pour ces élèves, mais ils n'ont pas de contrôle sur les décisions concernant l'intégration ou non de ces élèves dans la classe ordinaire ou dans les autres classes. Ces décisions relèvent principalement des parents et des autres intervenants œuvrant dans le dossier. Le directeur d'école a le pouvoir «motivé des parents d'un enfant, d'admettre un élève pour une année additionnelle à l'éducation préscolaire ou à l'enseignement primaire»

(LIP, art. 96.17 et 96.18.). Tant et si bien que si les parents en décident autrement et bien leur décision devient celle de l'école, à moins de contraintes excessives.

Les participants mentionnent que les décisions concernant les moyens mis en place en ce qui a trait à l'organisation du travail et à l'organisation des ressources matérielles et humaines sont établies en équipe, lors des comités d'aide pédagogique (C.A.P.). Le C.A.P. repose sur des rencontres des différents intervenants présents au dossier de l'élève afin d'évaluer si ses besoins et ses capacités ont changé. Le comité met à jour l'information concernant cet élève en y brossant un portrait de ce dernier à ce jour et il élabore les futures interventions qui doivent être effectuées auprès de ce dernier. Le C.A.P. mène donc au plan d'intervention de l'élève (P.I.) (voir annexe V). La collaboration et la concertation des différents intervenants présents au dossier illustrent la façon dont sont prises les décisions.

En ce qui concerne la différence entre le contrôle du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA et celui des enseignants qui ne vivent pas d'intégration, les participants sont mitigés. La moitié affirme que le fait d'intégrer des élèves HDAA ne vient pas changer le contrôle, alors que l'autre moitié des participants affirment le contraire. Cependant, tous les participants s'entendent pour dire qu'ils ne se sentent pas évalués dans leur travail par la direction, sauf deux exceptions. Les participants parlent plutôt de supervision, d'accompagnement, de rencontres annuelles afin de parler de leurs besoins, d'échanges, de discussions. La plupart de ses échanges se font lors de rencontres C.A.P. Toutefois, lorsque les participants se sentent évalués, ils mentionnent que c'est de façon positive.

4.3 DIMENSION QUALITATIVE DE L'INTENSITÉ DU TRAVAIL

Selon les participants, la tâche la plus difficile ou la plus prenante est, en premier lieu, la planification des apprentissages, suivie de la gestion des comportements perturbateurs. Finalement, l'évaluation, la planification de l'évaluation et la concertation avec les autres

intervenants peuvent aussi être des tâches prenantes. Un participant affirme que toutes les tâches peuvent être exigeantes, si l'aide n'est pas présente.

Les participants sont tous d'accord de dire que l'intégration d'un ou de plusieurs élèves HDAA rend la tâche exigeante comme mentionnée ci-haut et également plus complexe. Le fait d'intégrer un élève HDAA demande de la part de l'enseignant du travail d'équipe. On augmente alors le nombre d'adultes à concerter. L'enseignant doit donc s'occuper de rencontrer et de poser des questions aux divers intervenants qui sont présents à *l'occasion* dans l'école. C'est également plus de matériel à monter. En effet, le ou les élève(s) intégrés ont souvent besoin de matériel spécifique afin d'apprendre. L'enseignant doit donc prévoir du matériel autre que celui fourni aux autres élèves afin que les élèves HDAA apprennent différemment. Finalement, le manque de connaissances vis-à-vis la problématique des élèves HDAA amplifie la complexité de la tâche. Puisque les enseignants n'ont pas étudié dans ce domaine, soit celui des élèves HDAA, et n'ont reçu que peu de formations sur ce plan, ils se questionnent souvent sur ce qu'ils peuvent faire pour aider ces élèves et ce qu'ils doivent mettre en place pour favoriser leur apprentissage. Ils font donc face à une tâche complexe qui exige des compétences supplémentaires, sans nécessairement avoir eu la possibilité de développer ces compétences dans le cadre de leur formation.

Ainsi, les participants affirment ne pas avoir été formés pour enseigner à ce type de clientèle. Ils doivent donc aller chercher de l'information et de la formation supplémentaires. Les participants ne se sentent pas nécessairement compétents avec ces élèves et sentent le besoin de chercher plus d'informations et de formations pour intervenir auprès d'eux. Selon les participants, les compétences nécessaires à l'intégration d'un élève HDAA sont une grande capacité d'adaptation, de la patience, de l'ouverture d'esprit, être multifonctionnel, être prêt aux changements et être très organisé. Il faut aussi de l'expérience et bien connaître les adaptations. Les formations à acquérir sont donc multiples (il faut comprendre comment ils apprennent) et l'enseignant doit faire preuve de flexibilité. Il faut aussi savoir laisser-aller, lâcher-prise, être capable de se remettre en

question et connaître ses limites personnelles. Les enseignants moins expérimentés sentent davantage l'écart entre la pratique et la théorie (entre ce qui est enseigné et entre, ce qui en est dans le contexte classe). Le début de carrière est très ardu, car, selon les participants, il est difficile de faire le lien entre l'information et la formation reçues concernant les élèves HDAA à l'université et un contexte de classe réel.

Finalement, les participants interviewés sont tous d'accord pour dire que les rencontres lors des C.A.P. avec les parents, la direction et les intervenants au dossier sont plus pointues, qu'il faut fournir plus de preuves, plus de détails, lorsque des élèves HDAA sont intégrés à la classe ordinaire. C'est aussi plus de pression sur le dos des enseignants, étant donné la présence des autres élèves. C'est précisément ce qui rend la tâche insupportable, selon les participants. Ces derniers mentionnent en effet que le fait d'enseigner à plusieurs niveaux en même temps (2 ou 3) et d'intégrer en plus un ou des élèves HDAA rendent la tâche très difficile. L'enseignant doit donc diviser son temps et son énergie entre les deux ou trois niveaux en plus de supporter et d'enseigner à un ou des élèves HDAA, ce qui donne l'impression de ne plus savoir où donner de la tête. De plus, les enseignants de niveau primaire ne peuvent laisser travailler les élèves seuls à une même tâche pour une longue période. Étant donné l'âge de ces derniers et leur niveau d'apprentissage, l'autonomie est plutôt limitée et le besoin d'être guidé au fur et à mesure est essentiel, plus particulièrement chez les élèves de 1^{er} et 2^e cycles (1^{re}, 2^e, 3^e et 4^e années).

4.4 DIMENSION QUANTITATIVE DE L'INTENSITÉ DU TRAVAIL

Dans le document *Le Lien* (Confidentiel, Volume 24, numéro 04, du 5 novembre 2010), la position syndicale sur l'intégration des élèves HDAA en classe régulière est que «l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires n'a pas permis d'obtenir les résultats escomptés, principalement en raison du trop grand nombre d'élèves intégrés sans tous les services adéquats». Ils prétendent que l'intégration est une source d'épuisement professionnel. Elle n'est pas balisée, ce qui veut dire que la classe ordinaire

n'est plus adéquate pour tous les élèves qui s'y retrouvent, car ils ne peuvent pas bénéficier des services dont ils ont besoin.

La majorité des personnes interrogées affirment que la tâche s'est modifiée au cours des années d'enseignement. Tout d'abord, les programmes ont changé et sont plus chargés et également parce qu'il y a plus d'intégration d'élèves HDAA. Aussi, les services diminuent. Par exemple, le temps en orthopédagogie et en psychoéducation est moindre, ce qui amène plus de responsabilités à l'enseignant, car c'est lui qui doit pallier à ces manques soit par la création de nouveaux outils de travail pour ces jeunes en plus des heures supplémentaires qu'il doit accorder à ces élèves. À cet égard, un participant de vingt-quatre années d'expérience dit qu'au début de sa pratique, il avait pour sa classe trois heures semaine de psychoéducation, soit une heure pour le ou les jeunes en trouble de comportement, une heure pour observer et accompagner le jeune en classe et une heure pour rencontrer et aider les parents. Aujourd'hui, les élèves voient le psychoéducateur moins d'une heure par mois, alors que les besoins sont plus criants. L'enseignant mentionne qu'au début les élèves perturbateurs (trouble de comportement) n'étaient pas dans les classes régulières, ensuite on les a intégrés avec des services et que, maintenant, ils sont là sans service. Ce participant craint qu'il ne se passe la même chose avec les élèves HDAA. De plus, cette charge de travail varie d'une année à l'autre. Selon les participants, les groupes sont trop nombreux et beaucoup d'élèves présentent de nombreux besoins. Les participants indiquent donc la nécessité d'accroître les services.

Les participants remarquent également qu'il y a de plus en plus de communication avec les parents. On entend par communication : appels aux parents, mots à l'agenda de l'élève, rencontres avec les parents, rencontres avec les autres intervenants. Selon le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, et conformément à la loi sur l'instruction publique (article 29), l'école se doit de transmettre : « au moins 8 communications par cycle, dont 5 bulletins et 1 bilan des apprentissages de fin de cycle, s'il s'agit d'un élève de

l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire »²⁹ (la notion de cycle s'étend sur deux années scolaires) et

«au moins 1 fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants: ses performances laissent craindre qu'il n'atteindra pas les objectifs des programmes d'études du cycle ou, en ce qui concerne un élève de l'éducation préscolaire, lorsque ses acquis laissent craindre qu'il ne sera pas prêt à passer en première année du primaire au début de l'année scolaire suivante; ses comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école; ces renseignements étaient prévus dans le plan d'intervention de l'élève »³⁰

Par conséquent, en ce qui concerne les élèves HDAA ou en difficulté, il doit y avoir dix communications, alors qu'il doit y avoir quatre communications pour les autres élèves. En plus des rencontres officielles, il y a les rencontres non officielles avec les divers intervenants au dossier de l'élève. Les intervenants peuvent venir observer en classe, rencontrer individuellement l'enseignant sur demande de ce dernier ou simplement pour assurer un suivi. De plus, les comportements difficiles à gérer sont plus nombreux. Ainsi, le temps pris en classe pour aider, assister et enseigner aux élèves en difficulté est inévitablement enlevé aux autres élèves, ce qui a pour conséquence que l'enseignant a moins de temps à accorder au reste du groupe et le groupe a plus tendance à se désorganiser (apparition de comportements perturbateurs).

Quelques participants mentionnent cependant que la charge de travail n'a pas changé. Ils expliquent qu'ils travaillent davantage pour les élèves intégrés, mais que pour les autres élèves leur expérience leur sert. Finalement, pour deux participants, cette question ne s'appliquait pas étant donné le peu d'expérience qu'ils ont, soit huit années et six années.

En somme, tous les participants sont d'avis que la charge de travail a changé depuis qu'ils intègrent des élèves HDAA dans leur classe. Principalement, en ce qui a trait aux

²⁹http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3I13_3R8.HTM, page consultée le 22 janvier 2011,

³⁰http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3I13_3R8.HTM, page consultée le 22 janvier 2011,

rencontres (C.A.P., aux communications avec les parents et aux rencontres non officielles avec les divers intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves), dont le nombre s'est accru et au temps de préparation et de planification qui a également augmenté. Les participants mentionnent qu'il y a effectivement des responsabilités supplémentaires et ils sont unanimes pour dire qu'ils amènent plus de travail à effectuer à la maison. Certains ajoutent qu'ils restent également plus tard au travail. De plus, les participants confirment que le travail à effectuer en dehors des heures de travail augmente toujours.

Par ailleurs, les participants sont tous d'accord pour noter que le rythme de travail a augmenté avec l'intégration des élèves HDAA autant à l'extérieur de la classe qu'en classe, sauf un qui dit que le rythme de travail n'a pas nécessairement augmenté. Selon les participants, le travail est plus intense puisqu'il faut gérer les élèves HDAA en plus des autres. Un participant ajoute qu'il essaie d'en faire toujours plus, mais dans le même nombre de temps. La préparation et la planification sont mentionnées à plusieurs reprises, lorsqu'on parle d'augmentation du rythme de travail. Un participant avoue qu'il doit augmenter son propre rythme de travail comme enseignant, mais qu'en classe il faut ralentir le rythme d'apprentissage pour les élèves HDAA.

Quant aux temps morts, les participants ont tous affirmé qu'ils ont diminué. Chacun a exprimé à sa façon le fait que ces derniers n'existent pas. Ainsi les participants ont dit qu'ils n'en avaient aucun, que c'était impossible, qu'ils ne connaissaient pas cela, qu'ils n'en avaient jamais et qu'ils se sentaient toujours dans l'urgence.

4.5 STRATÉGIES ET PRATIQUES RELATIVEMENT À L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL

Tous les participants sont d'accord pour dire que depuis qu'ils intègrent des élèves HDAA dans leur classe, le travail est plus intense, voire beaucoup plus intense. Comme nous le mentionnions, cette intensification est de nature tant qualitative que quantitative.

Elle se manifeste au plan quantitatif par les programmes qui sont plus chargés parce qu'il y a plus d'intégration et que les services à l'élève diminuent. Ensuite, avec l'intégration des élèves HDAA, le nombre de rencontres enseignant et autres intervenants a augmenté, le temps de préparation, de planification et le rythme de travail ont également augmenté. Finalement, les temps morts sont absents et le travail effectué en dehors des heures de régulières a augmenté.

Au plan qualitatif, l'intensification passe par la complexification de la planification, de la préparation et de l'évaluation. Vient ensuite la gestion des comportements perturbateurs qui est plus exigeante. La concertation avec les autres intervenants peut aussi être une tâche prenante. Le fait d'intégrer un élève HDAA demande de la part de l'enseignant plus de travail d'équipe. Ces rencontres sont plus pointues et demandent davantage de preuves et de détails.

Face à cette intensification, la FSE demande de faire suite à la rencontre des partenaires de l'éducation. Le groupe, qui fut créé en octobre 2010, a le mandat de présenter diverses recommandations et des solutions aux problématiques de l'intégration scolaire au Québec, le 1^{er} juin 2011. Dans le même sens, un comité paritaire national regroupant les trois fédérations du réseau scolaire CSQ (FSE-FPPE-FPSS) devrait voir le jour. Il a pour mandat de faire des recommandations sur les services à accorder aux élèves HDAA et également sur les conditions et l'organisation du travail du personnel enseignant qui travaille avec ces élèves.

En ce qui concerne la contrainte excessive et l'atteinte aux droits des autres élèves, la FSE propose de tenir compte de la composition de la classe, soit une limite de 10% des élèves intégrés, de la diversité des catégories d'élèves dans la classe (en considérant les élèves à risque et ceux en difficulté d'apprentissage), de la nature et la sévérité des difficultés comportementales, du nombre de plans d'intervention à suivre, du degré de défavorisation de l'école, de la charge de travail supplémentaire occasionnée par cette intégration et de l'assurance de la mise en place des services nécessaires pour répondre aux

besoins de l'élève intégré. De plus, toujours selon la FSE, la classe ordinaire n'est pas la seule solution. Il faut aussi envisager, le cheminement particulier, les classes ressources, la classe spéciale et les différents modèles d'organisation des services en orthopédagogie.

Dans le même ordre d'idées, afin de réduire l'intensité de la tâche des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière, les participants indiquent qu'il faudrait baisser le ratio d'élèves par classe, embaucher des TES, répartir les élèves HDAA dans diverses classes afin de diminuer le nombre d'élèves qui peut être intégré en classe régulière. Il faudrait aussi offrir plus de services, ajouter des intervenants et augmenter le nombre d'heures des intervenants qui agissent auprès d'eux autant en classe qu'à l'extérieur de la classe, fournir du matériel adapté pour eux, avoir plus de support de la direction, fournir davantage de formation et finalement prendre davantage en considération le portrait que l'enseignant fait de ces élèves en contexte classe.

Les divers comportements, stratégies et actions qui sont entrepris par les enseignants eux-mêmes afin de faire face à l'intensité du travail sont : de faire diminuer leur tâche (les participants mentionnent qu'ils prennent des diminutions de tâche de 10 % à 20 %, soit une demie journée ou une journée afin de travailler dans la préparation et la planification soit à l'école ou à la maison), de suivre des formations, de s'informer, de se questionner, d'être très organisés et planifiés, de s'offrir des soins de santé (massage et autres) et de prendre des demies années sabbatiques. De plus, les participants mentionnent qu'il faut se faire confiance, se fier à son expérience, voir une journée à la fois et même une demie journée à la fois, travailler sur soi, être positif, laisser-aller, faire ce qu'on peut, maximiser son énergie et son temps, gérer les priorités, laisser tomber des choses, se parler, se répéter ce qu'on a accompli et non ce qui reste à faire, se limiter en ce qui concerne le travail à faire en dehors des heures de travail, en se demandant si c'est essentiel, et faire des listes des éléments les plus prioritaires à effectuer.

4.6 CONCLUSION DU CHAPITRE

Les diverses données recueillies par le biais des entrevues semi-dirigées combinées aux sources documentaires analysées nous ont permis de présenter des résultats regroupés dans les cinq catégories suivantes : la division technique du travail, la division sociale du travail, l'intensification quantitative, l'intensification qualitative et les stratégies et pratiques par rapport à l'intensification du travail. À partir de ces résultats, nous pourrions procéder à la discussion dans le prochain chapitre et dégager diverses recommandations.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La présente recherche a pour but de décrire et d'analyser l'influence de l'organisation du travail sur l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière. Dans un premier temps, un retour sur la littérature sera effectué afin de mettre en relation nos données de recherche et ce qu'il en est des écrits dans la littérature. Chacune des hypothèses sera reprise afin de permettre la validation ou non de ces dernières. Les données recueillies par le biais des entrevues semi-dirigées et de la documentation pertinente seront donc interprétées à la lumière de la littérature, de manière à procéder à la vérification des hypothèses de recherche. Finalement, des pistes de solutions seront proposées et nous répondrons à la question de recherche.

5.1 LES MODÈLES D'ORGANISATION DU TRAVAIL

5.1.1 Constat des données de recherche en lien avec le modèle de Bélanger (2000)

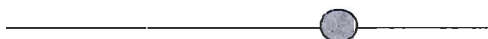
Les données de recherche nous ont permis de dégager deux thèmes de l'organisation du travail très récurrents, soit : l'autonomie et la polyvalence. Dans le cadre de la division sociale du travail, on remarque que l'autonomie des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe est grande, car ils sont appelés à voir leur niveau de responsabilités augmenter, et ce dans un contexte où ils ont une certaine liberté dans leur travail. Ensuite, en ce qui a trait à la division technique du travail, une certaine polyvalence est observée, puisque les enseignants voient la complexité de leur tâche et également le nombre de tâches à effectuer augmenter. Il s'agit donc à la fois d'un enrichissement et d'un élargissement du travail (Robbins et Judge, 2006).

À cet égard, le modèle d'analyse de Bélanger (2000) sur la division technique et sociale du travail illustre bien les interactions entre ces deux concepts. Tout d'abord, au regard du thème de la division technique du travail, la parcellisation des tâches s'oppose à la polyvalence du travailleur. En effet, la division technique réfère à toutes les étapes où la production ou la prestation de service est divisée en diverses tâches (Smith, 2003). Cette division peut être très poussée, le travail étant alors parcellisé (Bélanger, 2000). Dans cette situation, le travail repose sur une réduction et une répétition du travail à effectuer. La division technique peut également être faible. Le travail suppose alors une polyvalence puisque l'employé est appelé à participer à plusieurs étapes du processus productif ou de la prestation de service (Bélanger, 2000). Dans notre étude, la convention collective illustre bien les diverses tâches qui découlent du travail des enseignants. De plus, ces tâches sont souvent vastes et font appel à leur polyvalence. Par exemple, l'article 5 de la convention collective, dit qu'« assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves », peut prendre diverses formes et varier en termes de temps en fonction de l'implication du travailleur et également en lien avec le groupe d'élèves qui le constitue. Les enseignants rencontrés en entrevue confirment en effet cette diversité des tâches à effectuer et en présentent même d'autres qui s'ajoutent à celles prescrites dans la convention collective. Ainsi, le travail prescrit diffère du travail réel, qui est plus vaste (Vinet, 2004). En effet, «comme beaucoup d'occupations de ce type semi-professionnelles, relativement autonomes, basées sur des relations humaines avec des clients et qui exigent un investissement personnel du travailleur, notamment sur le plan affectif, l'enseignement est un travail aux limites imprécises et variables selon les individus et les circonstances» (Tardif et Lessard, 1999 : 113).

Lorsqu'un enseignant intègre un élève HDAA dans sa classe, cette polyvalence s'en trouve accrue. La planification, la préparation et l'évaluation sont différentes de celles exercées pour les autres élèves. Ces tâches sont plus pointues, ciblées et adaptées aux besoins des élèves en difficulté. Il faut également que ces enseignants cumulent des preuves écrites, des grilles d'observation, et ce, sur de longues périodes. Par ailleurs, les enseignants

doivent travailler davantage en équipe avec les divers intervenants qui sont impliqués dans le dossier de l'élève. Or, les enseignants se sentent seuls et ils ont la responsabilité de l'élève qui leur est confié dans leur classe. Ils ne sentent donc pas de réel travail d'équipe, mais plutôt des réunions d'équipes et du travail seul pour l'enseignant dans sa classe. Ce sentiment est si grand, qu'ils perçoivent une iniquité dans la répartition des tâches. Ils sentent qu'ils doivent effectuer des tâches plus lourdes, sans l'aide nécessaire. De plus, les enseignants mentionnent que le manque de connaissances et le fait qu'ils n'aient pas eu de formation pour travailler avec ce genre de clientèle diminuent leur sentiment de compétence.

Parcellisation



Polyvalence

Figure 3 : Division technique du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA :

Bélanger (2000)

Dans un premier temps, il serait pertinent de situer le travail des enseignants du côté de la polyvalence plutôt que de celui de la parcellisation des tâches, sur l'axe de la division technique du travail du modèle de Bélanger (2000). Bélanger (2000) souligne que les tâches sont davantage simplifiées en ce qui concerne la parcellisation des tâches. Plus on divise une tâche, plus cette dernière deviendra simple d'exécution et routinière. Les résultats des entrevues montrent au contraire que les tâches sont plutôt de plus en plus complexes et demandent davantage de connaissances, notamment lorsqu'un élève HDAA est intégré dans une classe régulière. Ainsi, si on réfère au modèle de Bélanger (2000) toujours sur le même axe, soit celui de la parcellisation versus la spécialisation, la complexification des tâches vient donc illustrer que le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA se situe encore plus près de la polyvalence que de la parcellisation. La division technique du travail est donc considérée comme faible, parce que l'employé doit

faire appel à diverses compétences et donc faire preuve de polyvalence pour effectuer des tâches variées. De plus, on remarque que ce dernier se trouve impliqué dans plusieurs tâches. Cette diversité des tâches est essentielle afin d'offrir une bonne prestation de service dans un contexte d'intégration.

Dans un second temps, le modèle de Bélanger (2000) propose un autre axe, soit celui de la division sociale du travail. Cet axe suggère une opposition entre la supervision directe et l'autonomie, voire l'autorégulation. En effet, la division sociale du travail correspond à la division structurelle entre la direction et les salariés (Bélanger, 2000) et réfère donc à la responsabilité du contrôle et de la planification. Donc, plus un travail est contrôlé par la direction (supervision directe), moins le travail de cette personne permet de l'autorégulation de sa part. Au contraire, plus un travail favorise l'autorégulation de l'employé, plus ce dernier voit ses responsabilités augmenter et possède une marge de manœuvre dans la planification, l'organisation et l'exécution de son travail. Le contrôle exercé par la direction est alors moins présent.

Dans le cas présent, l'intégration des élèves HDAA en classe ordinaire augmente les responsabilités de l'enseignant. De plus, l'enseignant est relativement autonome dans la planification, l'organisation et l'exécution de son travail. Une certaine autonomie est donc constatée pour ce type d'enseignants.

Supervision directe



Autorégulation

Figure 4 : Division sociale du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA :

Bélanger (2000)

À cet égard, nos données illustrent que l'autonomie est grande dans le métier d'enseignant. En effet, la responsabilité éducative relève de l'enseignant. Comme l'indiquent Tardif et Lessard, (1999), chaque enseignant est responsable de sa pédagogie, ce qui fait que son autonomie est grande. Par ailleurs, le faible contrôle exercé par les directions semble également favoriser cette autonomie. Par contre, nos résultats nous démontrent également que lorsque des élèves HDAA sont intégrés à la classe régulière, cette autonomie est plus restreinte, car les contraintes sont plus nombreuses, mais ces dernières ne viennent pas nécessairement de l'employeur. À cet égard, la perception du contrôle que peut avoir l'enseignant relativement à la prise de décision pour ce type de clientèle semble être mitigée. En effet, lorsque des élèves HDAA sont intégrés à la classe régulière, l'enseignant travaille davantage avec d'autres personnes, ce qui contribue à l'augmentation de certaines contraintes. Les avis sont donc partagés quant à la division sociale du travail. Certains enseignants qui intègrent des élèves HDAA ne se sentent pas

contrôlés dans leur travail. Cependant, certains mentionnent que leur travail et leurs décisions sont contraints par d'autres intervenants ou même par des parents d'élèves. Cependant, la plupart d'entre eux s'entendent sur le fait qu'ils ont plusieurs responsabilités. On parle donc de division sociale relativement faible, car les diverses responsabilités reviennent à l'enseignant qui doit donc organiser lui-même son travail et qui est le principal acteur auprès de cet ou ces élèves, malgré le fait que d'autres personnes ont également un impact sur son travail et peuvent donc d'une certaine manière exercer un contrôle. En effet, autonomie et contrôle sont combinés : «l'autonomie au travail se développe, mais il s'agit d'une autonomie contrôlée» (Ughetto, 2001 : 6), soit une autonomie balisée par d'autres acteurs.

Le schéma suivant illustre où se situent les enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière sur le modèle de la division technique et de la division sociale (Bélanger, 2000).

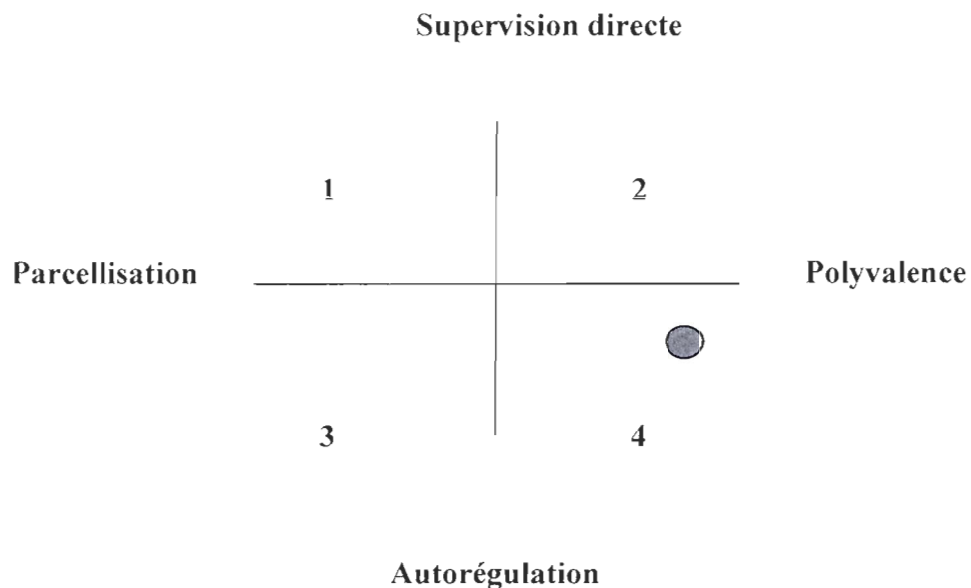


Figure 5 : Division technique et sociale du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA

Bélanger (2000)

En se référant au modèle de la division technique et de la division sociale du travail de Bélanger (2000), on peut donc dire que les résultats permettent de situer les enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière dans le quatrième quadrant entre la polyvalence et l'autorégulation (l'autonomie). En ce sens, la division technique et sociale du travail tend vers l'autonomie et la polyvalence en ce qui concerne les tâches à effectuer, plutôt que vers une supervision et une spécialisation étroites.

5.2 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

5.2.1 La polyvalence augmente la complexité du travail et est donc susceptible d'intensifier qualitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA.

Nos résultats confirment cette première hypothèse soit que la polyvalence, le fait d'être plus flexible et de participer davantage et sous diverses formes à plusieurs tâches, augmente la charge de travail de façon qualitative. Cette intensification qualitative du travail réfère à la mobilisation des capacités mentales et psychologiques nécessaires à la réalisation du travail (Dagenais et Ruta, 2004). On demande donc aux travailleurs des compétences accrues, une charge affective ou émotive plus grande et évidemment un élargissement des responsabilités pour une même personne. Nos données démontrent qu'il y a une diversification des tâches lors de cas d'intégrations d'élèves HDAA. Les tâches attribuées sont donc différentes, plus ciblées et doivent être adaptées, ce qui complexifie le travail et demande une plus grande étendue de compétences. Les rencontres se multiplient et le travail d'équipe est plus présent. Nos résultats illustrent également que le travail se complexifie avec l'intégration d'élèves HDAA dans les classes régulières par l'ampleur des papiers à remplir et les observations plus pointues à fournir sur de plus longues périodes.

Cette diversité des tâches à effectuer est donc clairement en lien avec une mobilisation croissante des capacités mentales et psychologiques. Dans cet ordre d'idées, Durand (2004) est d'avis que plus la polyvalence est accrue, plus le travail s'intensifie. De plus, comme le mentionne Smith (1997), l'ampleur des responsabilités et des efforts d'un employé a un lien direct avec la diversité des tâches qu'il doit effectuer. À ce sujet, Tardif et Lessard (1994) mentionnent que plusieurs facteurs contribuent à alourdir le travail des enseignants sur le plan qualitatif. Parmi ces facteurs se trouvent les besoins diversifiés des groupes d'élèves hétérogènes, tels que les classes régulières où sont intégrées des élèves HDAA. Le travail est alors plus exigeant puisque les besoins multiples appellent à des

tâches nouvelles et requièrent des compétences supplémentaires de la part des enseignants. Donc, encore une fois, la polyvalence nécessaire aux enseignants qui intègrent des élèves HDAA, mène à une complexification des tâches qui relève d'une intensification qualitative du travail.

Toutefois, comme l'expliquent Karasek (1979) et Vinet (2004), cette intensification peut être atténuée par le niveau d'autonomie de l'employé et le soutien social que ce dernier reçoit. Cependant, dans la présente recherche, les résultats nous montrent qu'il y a peu de soutien social. Ainsi les participants se sentent seuls et perçoivent que la majeure partie des responsabilités leur appartient, qu'il y a peu de répartition des tâches, que les services diminuent et qu'ils essaient de pallier au manque de service. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, le niveau d'autonomie est relativement élevé, ce qui pourrait, à première vue, atténuer cette intensification qualitative.

5.2.2 La polyvalence augmente le nombre de tâches à réaliser et est donc susceptible d'intensifier quantitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA.

L'intensification quantitative fait référence à une cadence et à un rythme de travail accélérés, à une augmentation des tâches et à la porosité du temps de travail (Dagenais et Ruta, 2004; Daubas-Létourneux et Thébaut-Mony, 2002; Vinet, 2004). Comme le mentionnent Moliné et Volkoff (2000), l'intensification quantitative du travail est une accumulation d'exigences et de contraintes plus ou moins compatibles que le travailleur doit réussir à concilier. La polyvalence serait liée à une intensification quantitative du travail puisqu'elle augmente les tâches à réaliser dans une même période. Comme le précise Durand (2004), il s'agit d'«une masse de travail comprimé dans le temps» (Durand, 2004 : 266). La présence d'élèves HDAA serait un facteur important contribuant à l'augmentation de la charge des enseignants (Tardif et Lessard, 1999). À cet égard, lors de l'intégration d'élèves HDAA dans les classes régulières, nos données nous indiquent que

les plans d'intervention sont plus nombreux et plus lourds, que les communications doivent être plus fréquentes avec les parents (dix par année au lieu de quatre), que les rencontres avec les spécialistes sont plus fréquentes et tout cela dans un contexte où la formation est inadéquate et où les employés sentent qu'ils n'ont pas la compétence ni l'expertise pour intervenir auprès de cette clientèle. Nos données révèlent également que les services aux élèves diminuent, que les groupes sont nombreux et que les élèves avec divers besoins augmentent. Dans cet ordre d'idées, «les nouvelles pratiques de travail sont souvent adoptées dans un contexte de contraintes financières et de réduction des effectifs et elles entraînent parfois une intensification du travail» (Geary, 1995, cité par Bélanger *et al.*, 2004 : 49). La charge de travail serait en effet tributaire de différents facteurs, tels que les ressources financières (Tardif et Lessard, 1999). De plus, nos données nous indiquent que la charge de travail des employés a augmenté, ce qui a pour conséquence qu'ils doivent compenser en apportant plus de travail à effectuer à la maison et aussi par l'absence de temps mort au travail.

Nos données permettent donc de confirmer cette seconde hypothèse, soit que la polyvalence des enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière mène à une intensification quantitative de leur travail. Encore une fois, l'autonomie et le soutien social permettraient d'atténuer les effets de cette intensification quantitative du travail (Karasek, 1979; Vinet, 2004).

5.2.3 L'autonomie augmente les responsabilités relatives au travail et est donc susceptible d'intensifier qualitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA.

Nos données nous indiquent que l'autonomie est grande dans la profession enseignante et que cette autonomie est appréciée par les employés. Ils ne se sentent pas contrôlés par leurs supérieurs. Ils parlent plus d'un accompagnement et d'échanges informatifs. Ainsi lorsqu'une minorité d'enseignants parlent de contrôle de la part de la direction, ils disent que c'est fait de façon positive.

Toutefois, certains se sentent plus contrôlés lorsque des élèves HDAA sont intégrés en classe régulière. Les résultats sont encore plus mitigés en ce qui concerne le contrôle qu'ils ont sur les prises de décisions. Certains disent que leur opinion n'est pas prise en compte lors de rencontres concernant les élèves HDAA et d'autres affirment le contraire. Ainsi, on peut en conclure qu'à la base l'autonomie est grandement sollicitée dans cette profession, mais lorsque des élèves HDAA sont intégrés au groupe, cette autonomie est plus restreinte et elle s'accompagne de diverses contraintes. Ainsi, l'autonomie des enseignants qui intègrent des élèves HDAA serait donc présente, puisqu'ils demeurent responsables de leur pédagogie, mais tout de même plus contraints par divers acteurs, tels que les intervenants ou les parents. Il ne s'agirait donc pas d'une auto-régulation complète, mais plutôt d'une autonomie contrôlée (Ughetto, 2001). Ce contrôle, juxtaposé à l'autonomie dans leur travail, semble rendre leurs tâches plus complexes. Par exemple, dans le cas du plan d'intervention destiné à un élève HDAA, l'enseignant doit procéder à des tâches spécifiques pour l'élève en difficulté, ce qui complexifie son travail.

L'autonomie, ce que Karasek (1979) identifie comme la latitude décisionnelle, peut être vue de façon positive, car elle peut permettre de diminuer le stress au travail. Lorsque l'autonomie est combinée à une qualification adéquate, l'intensification du travail se fait d'ailleurs moindre (Kumar, 2000). Or, nos données nous indiquent que les enseignants qui intègrent des élèves HDAA sentent le besoin d'avoir davantage de formation et d'aller chercher des informations supplémentaires afin de répondre aux besoins particuliers de la clientèle et essayer de se sentir plus compétents auprès d'elle. Ce besoin est encore plus grand avec les employés qui ont moins d'expérience. De manière générale, les enseignants indiquent qu'ils n'ont pas été formés pour enseigner à cette clientèle. Ils ont donc une grande autonomie quant aux moyens pédagogiques mis en œuvre (Tardif et Lessard, 1999), sans toutefois avoir accès à des compétences supplémentaires alors que cette pédagogie se complexifie avec l'apparition de besoins nouveaux dans leurs classes régulières.

De plus,

comme beaucoup d'occupations de ce type, semi-professionnelles, relativement autonomes, basées sur des relations humaines avec des clients et qui exigent un investissement personnel du travailleur, notamment sur le plan affectif, l'enseignement est un travail aux limites imprécises et variables selon les individus et les circonstances» (Tardif et Lessard, 1999 : 113).

Cet investissement affectif combiné à la complexification du travail dont l'enseignant est responsable témoigne de l'intensification qualitative du travail. L'autonomie contribue à cette intensification puisque la responsabilité des élèves HDAA relève principalement de l'enseignant. Il a une autonomie relative à sa planification, son organisation, sa pédagogie et ses interactions avec ce type d'élève. Toutefois, la qualification n'étant pas toujours adéquate, la complexité du travail paraît accrue. Dès lors, l'intensification qualitative du travail devient elle-même plus grande. Les capacités mentales et psychologiques sont fortement mobilisées par l'enseignant lui-même. Il est responsable de ses actions et prend plusieurs décisions complexes par lui-même, alors même qu'il se sent parfois dépourvu des compétences nécessaires pour poser ces actions ou prendre ces décisions. Il se perçoit alors parfois comme isolé et seul responsable face à une tâche de plus en plus difficile.

Finalement, «l'intensification psychologique se traduit par des demandes et des responsabilités plus élevées, voire irréalistes, sans accroissement des moyens pour alléger la charge» (Dagenais et Ruta, 2004 : 32). Nos données montrent également une demande psychologique plus forte, car les moyens suivants sont mentionnés par les enseignants afin de rendre la tâche moins prenante : demander à l'employeur une diminution de tâches, s'inscrire à de la formation continue, avoir des soins de santé qui aident à diminuer le stress. On remarque également que les employés utilisent divers mantras afin de rester positifs dans la situation. Certains se répètent d'essayer de voir une journée à la fois, qu'il faut lâcher-prise, se rappellent ce qu'ils ont déjà accompli et non ce qu'il reste à faire. Ces revendications et ces stratégies témoignent d'un besoin des enseignants qui intègrent les élèves HDAA, de se préparer à faire face de manière autonome aux tâches qui leur sont octroyées et à faire baisser la pression qui découle notamment d'une intensification

qualitative du travail dans un contexte où ils sont à la fois responsables de leur travail et contrôlés.

Il semble donc que «l'autonomie contrôlée» qui caractérise leurs tâches soit au cœur de l'intensification qualitative de leur travail. Notre hypothèse voulant que l'autonomie est à la source de l'intensification doit donc être nuancée. Il semble que ce soit l'autonomie contrôlée qui soit à la source de cette intensification, soit une relative liberté quant à la planification, l'organisation et l'exécution des tâches, mais dans un contexte où les contraintes sont tout de même présentes.

5.2.4 L'autonomie augmente les responsabilités relatives au travail et est donc susceptible d'intensifier quantitativement le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA.

L'autonomie étant grande, les responsabilités le sont également. Les enseignants indiquent de manière générale que le temps de planification et de préparation a augmenté depuis qu'ils intègrent des élèves HDAA. Ces deux tâches sont réalisées de manière totalement autonome : les enseignants sont entièrement responsables de celles-ci, le contrôle exercé quant à ces activités étant minime, voire absent. Pour faire face à cette augmentation quantitative du travail, les enseignants ramènent plus de travail à la maison et les heures travaillées ne sont pas comptabilisées. Comme le mentionne (Lapointe, 2005), les travailleurs « n'hésitent pas à amener leur «travail» à la maison ; faisant disparaître les frontières de temps et d'espace qui séparaient le travail du hors travail dans la société industrielle» (Lapointe, 2005 : 77).

De plus, les enseignants sont autonomes dans la gestion de leur classe lorsqu'ils intègrent des élèves HDAA. Ils peuvent donc gérer leur classe selon leur volonté. Certains mentionnent toutefois que cette autonomie s'exerce dans un contexte de manque de ressources et de personnel. Ils doivent donc s'occuper à la fois des élèves dits réguliers et

des élèves HDAA, dans un même intervalle de temps. Nos résultats de recherche témoignent donc d'une intensification par la diminution et même l'abolition des temps morts, dû notamment au fait qu'ils ont la responsabilité entière de l'ensemble des élèves de la classe.

5.2.5. Hypothèse générale

Finalement, l'hypothèse générale de recherche qui proposait que la polyvalence et l'autonomie soient susceptibles d'intensifier le travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA est donc confirmée selon nos données. L'intensification du travail pour les enseignants qui intègrent des élèves HDAA se veut autant qualitative et quantitative.

L'intensification quantitative du travail est démontrée dans notre étude, car les données de recherche indiquent que les programmes sont plus chargés, les services qui entourent l'élève diminuent, les responsabilités augmentent, les besoins sont plus grands qu'auparavant, les communications avec les parents doivent être plus fréquentes, le temps de préparation et de planification est plus long et le travail à effectuer en dehors des heures allouées est en constante évolution. L'intensification quantitative se fait également sentir lors de la prestation de service : c'est plus intense, les enseignants ont de moins en moins de temps à accorder à chaque élève, ce qui donne le sentiment de toujours agir dans l'urgence.

L'intensification qualitative est à son tour illustrée par les présents résultats. Toutefois, cette dernière est plus difficile à cerner, car elle réfère davantage à des données affectives, émotives et cognitives, moins facilement quantifiables. Néanmoins, nos résultats démontrent que l'autonomie laissée aux employés est grande, qu'il y a peu de contrôle ce qui laisse une grande place à une certaine créativité et à l'autorégulation. Cette autonomie peut avoir des impacts autant positifs que négatifs. Or, les données nous indiquent que l'employé se sent seul dans ses diverses tâches, qu'il sent que la pression est sur ses épaules

notamment quant aux contraintes exercées par les parents et les autres intervenants. C'est pourquoi nous parlons d'une «autonomie contrôlée» plutôt que d'une auto-régulation complète. Nos données illustrent également le fait que les employés nomment plusieurs tâches prenantes, voire accaparantes, et que le manque d'aide et de soutien revient fréquemment dans leur discours. Les termes «plus exigeant» et «plus complexe» sont également employés pour décrire leur travail. Le sentiment de ne pas être compétents pour faire face à l'ampleur de la tâche, dû à l'enrichissement des tâches, et le peu de formations exigent que les employés trouvent des moyens personnels pour combler ce manque à gagner. De plus, ce sentiment semble être plus grand lorsque les enseignants ont peu d'expérience. Les employés sentent que les diverses rencontres dans leur travail sont plus pointues, qu'il faut fournir plus de détails et avoir plusieurs preuves.

Notre question de départ était : comment les formes d'organisation du travail influencent-elles l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière? Il est donc possible de répondre que les diverses formes d'organisation du travail influencent l'intensité de la tâche d'un enseignant au primaire qui intègre des élèves HDAA dans sa classe régulière de façon quantitative et qualitative. et ce, par le biais de la polyvalence et de l'autonomie qu'elles sous-tendent.

Nous soulevons là un élément particulier. En effet, si de nombreux auteurs s'entendent pour dire que la polyvalence peut être à la source d'une intensification du travail, plusieurs indiquent par ailleurs que l'autonomie permet généralement de réduire les effets négatifs de l'intensification (Karasek, 1979 ; Vinet, 2004 ; Vinet *et al.*, 2003). Cependant, dans cette étude, nous suggérons que l'autonomie peut également constituer une source d'intensification. En effet, comme Kumar (2000) le mentionne, l'autonomie combinée à une qualification adéquate paraît réduire les effets de l'intensification. Or, lorsque cette autonomie s'exerce dans un contexte où les employés se sentent dépourvus des qualifications nécessaires, il en résulte un sentiment d'isolement et de responsabilités démesurées. La charge de travail devient alors lourde (au plan quantitatif) et parfois trop

complexe (au plan qualitatif). Notons, par contre que nous avons observé certaines formes de contrôle qui contribuent à l'intensification du travail et c'est pourquoi les termes «autonomie contrôlée» sont utilisés pour décrire la tâche des enseignants qui intègrent des élèves HDAA. Ainsi, la diversité des tâches de même que l'autonomie et le contrôle seraient associés à une intensification quantitative et qualitative du travail pour les enseignants qui intègrent des élèves HDAA dans le cas étudié.

5.3 PISTES DE SOLUTIONS

Afin de diminuer les impacts de cette intensification, les enseignants indiquent qu'il faudrait baisser le ratio d'élèves par classe, embaucher des TES, établir une limite d'élèves HDAA par classe, offrir plus de services, fournir du matériel spécifique, offrir des formations et finalement prendre davantage en considération les recommandations de l'enseignant. La FSE abonde en ce sens en demandant de fixer une limite de 10% d'élèves en difficulté par classe. À l'intérieur de ce 10 %, on devrait retrouver les élèves intégrés/en difficulté, les élèves à risque et les élèves en difficulté de comportement. De plus, la charge de travail excédentaire que l'enseignant reçoit à la suite de cette intégration devrait être calculée. Par conséquent, le nombre de plans d'intervention à suivre devrait également respecter cette règle du 10%. La FSE demande également de tenir compte du degré de défavorisation de l'école. Ainsi les écoles en milieu défavorisé devraient recevoir davantage d'aide que celles en milieu favorisé. Aussi le bien commun doit prévaloir sur le bien individuel et les notions de contrainte excessive et d'atteinte de façon importante aux droits des autres élèves doivent être tenues pour compte. En plus, de toutes ces recommandations la FSE recommande également que d'autres avenues soient explorées. Ainsi, d'autres solutions comme la classe spéciale, le cheminement particulier, les classes ressources et les différents modèles d'organisation des services en orthopédagogie doivent être envisagées pour ce type de clientèle.

L'intégration des élèves HDAA est plus que complexe, car plusieurs problématiques sont présentes et chaque problématique varie d'un élève et d'une classe à l'autre. Les pistes de solutions suggérées dans la littérature sont donc des idées afin d'améliorer la situation vécue par les enseignants qui se sentent dépassés et également pour offrir aux élèves la meilleure éducation. La Catalogne (Espagne), l'Italie, la Grande-Bretagne et la Norvège sont des pays précurseurs en matière d'intégration scolaire et ces derniers vivent des réussites inspirantes (Ducharme, 2007). Leurs approches, quoique toutes différentes, suscitent notre intérêt. À cet égard, une meilleure prévention et un dépistage précoce avant l'âge de cinq ans permettraient d'obtenir des services avant l'entrée des enfants à l'école. De plus, une formation initiale des maîtres avec des cours obligatoires consacrés exclusivement aux besoins éducatifs spéciaux des élèves HDAA, des ressources humaines (spécialistes) pour chaque école, un processus d'évaluation formative plutôt que sommative et des maximums pour certains groupes en fonction de la constitution de ces derniers permettraient de limiter l'intensification quantitative et qualitative du travail des enseignants. De plus, l'ajout de ressources permettrait une division des tâches et une moins grande responsabilité pour les enseignants. Une meilleure connaissance des diverses problématiques augmenterait le sentiment de compétences. Finalement, la diminution des ratios par classe permettrait de limiter l'intensification quantitative vécue par l'enseignant et d'avoir plus de temps à accorder à chaque élève (FSE, 2007). Ces pistes de solutions mettent l'accent notamment sur un soutien dans un contexte de polyvalence et sur l'acquisition de compétences dans l'exercice de l'autonomie des enseignants

5.4 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche, qui se veut une étude de cas, relève de la méthodologie qualitative. Les entrevues semi-dirigées et l'analyse documentaire ont ainsi permis d'enrichir le sujet, jusqu'ici peu documenté dans la littérature. Cette étude de cas a permis d'explorer un phénomène relativement nouveau en société, soit l'intégration des élèves HDAA en classe régulière et son impact sur le travail des enseignants. Étant donné le peu de littérature scientifique sur ce phénomène, nous croyons que la présente recherche a aidé à fournir des informations jusqu'ici non existantes.

Il faudra aussi être à l'affût des changements prochains, car la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, Madame Line Beauchamps, a mis sur pied un groupe de travail qui doit faire le point sur l'intégration scolaire au Québec au courant de l'année 2011. Évidemment, les résultats de cette étude et les recommandations qui s'en dégageront permettront d'enrichir la littérature sur ce sujet.

En dépit des résultats obtenus, il ne faut pas conclure et généraliser cette étude à d'autres cas d'intégration d'élèves en difficulté et encore moins généraliser ce cas à tout le réseau public québécois de l'éducation. Les présents résultats doivent être mis en contexte et par conséquent ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la population. Il s'agissait plutôt d'explorer en profondeur, avec quelques sujets, l'intensité du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA. L'étude d'autres cas permettrait d'enrichir les résultats de ce mémoire et des recherches de nature quantitative permettraient une généralisation des résultats.

5.5 CONCLUSION DU CHAPITRE

Le présent chapitre a permis de mettre en relation les données recueillies lors de cette recherche et le modèle de Bélanger (2000). Ensuite, en présentant les données de recherche à la lumière de la littérature, nous avons validé les différentes hypothèses de recherche. Les diverses voies à explorer ont également été présentées, de même que les apports et les limites de la recherche. Cette discussion nous a permis de clore en validant notre hypothèse principale et ainsi répondre à notre question de recherche, en affirmant que l'intégration des élèves HDAA en classe régulière amène une intensification qualitative et quantitative du travail de l'enseignant, par le biais de la polyvalence et de l'autonomie qu'elle suppose.

Chapitre 6

CONCLUSION GÉNÉRALE

La société occidentale est dans un tourbillon de productivité et de rentabilité en matière d'emploi. Ainsi plus que jamais, les travailleurs doivent être plus rapides, plus productifs et posséder de nombreuses connaissances, voire de nombreuses compétences. Voilà que la problématique de l'intensification du travail prend toute sa place dans ce contexte. L'intensification peut amener des problèmes de santé autant sur le plan physique que sur le plan psychologique pour les travailleurs.

Plus précisément, le mémoire fait état de l'intensification du travail, autant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif, des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière. L'autonomie et la polyvalence de ces derniers s'en trouvent modifiées et il en résulte par conséquent une intensification de leur travail. Ce constat réalisé se veut un premier pas vers une meilleure connaissance du phénomène nouveau et en pleine expansion qu'est l'intégration des élèves HDAA en classe régulière. Afin d'enrichir la littérature scientifique en matière d'intensification du travail d'un enseignant, une étude de cas a été réalisée et a permis de mieux comprendre les enjeux en ce qui a trait à l'intégration des élèves HDAA dans le contexte scolaire et aux conséquences encourues par les enseignants du primaire. La meilleure compréhension de cette problématique nous amène à envisager diverses solutions afin de diminuer l'intensification du travail des enseignants et de rendre les conditions de travail plus propices à l'apprentissage de tous les élèves. C'est pourquoi la méthodologie employée, l'étude de cas, se voulait pertinente afin d'avoir accès à de nombreuses informations dans un premier temps et afin de bien comprendre ce phénomène émergent. Il serait intéressant de réaliser davantage d'études de cas sur le sujet pour mieux le comprendre. Une recherche quantitative sur l'intensification du travail des enseignants qui intègrent des élèves HDAA

dans leur classe régulière permettrait également de dresser un portrait plus large de la problématique et aussi d'avoir un échantillonnage statistique plus représentatif de la situation.

ANNEXE
ANNEXE I
GUIDE D'ENTREVUE

Questions d'entrevue

1-Mise en contexte :

1-Pouvez-vous nous décrire en quoi consiste la tâche d'un enseignant au primaire ?

1-1 Pouvez-vous nous parler de la planification ?

1.2 Pouvez-vous nous parler de l'enseignement proprement dit ?

1.3 Pouvez-vous nous parler de la correction ?

2-Division technique du travail

2.1 Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2.2 Est-ce que la charge de travail a changé durant toutes ces années ?

Si oui, comment ?

2.3 Est-ce que vous pouvez dire qu'avec les années le travail s'est simplifié, étant donné la répétition des mêmes tâches ?

3-Division sociale du travail

3.1 Est-ce que dans votre travail il y a une répartition de tâches entre différents individus ?

Si oui, expliquez

3.2 Est-ce que le fait d'intégrer un élève amène une plus grande répartition de ces tâches ?

3.3 Étant donné, l'intégration de cet élève est-ce que la direction ou autres intervenants contrôlent davantage votre planification ?

votre enseignement ?

votre correction ?

3.4 Est-ce que vous sentez que vous avez du contrôle sur les décisions prises relatives à l'intégration de cet élève ?

4-Dimension qualitative de l'intensité du travail

4.1 Quelle est la place que votre travail laisse à votre autonomie professionnelle ?

4.2 Est-ce que le fait d'intégrer un élève HDAA nuit à cette autonomie ?

Si oui comment ?

4.3 Dans toutes les tâches que vous devez effectuer laquelle est pour vous la plus lourde ou prenante ?

4.4 Est-ce que l'intégration de cet élève rend cette tâche encore plus difficile ? Si oui comment ?

5-Dimension quantitative de l'intensité du travail

5.1 Est-ce que vous avez vu votre rythme de travail augmenter avec l'intégration de cette élève ?

Si oui de quelles façons ?

5.2 Est-ce que vous amenez plus de travail à faire à la maison ?

5.3 Est-ce que vous considérez que les temps morts ont diminué ?

Si oui, expliquez ?

5.4 Est-ce que le soutien accordé est adéquat ?

Si non, que faudrait-il faire pour le rendre plus pertinent ?

5.5 Est-ce que les autres intervenants qui agissent auprès de cet élève aident à alléger votre tâche ou au contraire l'augmentent ?

6-Complément d'information venant de l'enseignant

6.1 Quelle serait une façon plus réaliste au niveau de l'organisation du travail d'effectuer l'intégration d'un élève HDAA ?

6.2 En terminant, est-ce qu'il y aurait des informations que vous aimeriez me mentionner ? Ou est-ce qu'il y aurait des choses que je ne vous ai pas demandé que vous aimeriez ajouter ?

ANNEXE II
LETTRE AUX DIRECTIONS

Rimouski, le 10 octobre 2010

À la direction,

Madame,
Monsieur,

Objet : Solliciter la collaboration des enseignants de votre ou vos écoles, afin de permettre l'avancement de la recherche en gestion des ressources humaines.

Bonjour,

Je m'appelle Marie-Pierre Henry et je suis étudiante à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail, à l'UQAR. La présente a pour but de vous demander de solliciter le consentement des enseignants de vos écoles afin de poursuivre une recherche en gestion des ressources humaines. Cette recherche s'intéresse aux formes d'organisation du travail et à l'intensité de la tâche d'un enseignant au primaire qui intègre un ou des élèves handicapé ou en difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage (HDAA). L'objectif principal de la recherche est de vérifier si l'intégration amène une intensification de la tâche de l'enseignant. Si oui, de quelle façon ? Si non, quelles sont les stratégies qui ont été mises en place par l'enseignant ou par l'école afin de voir l'intensité de la tâche inchangée. De ces constats, des pistes de recommandations seront dégagées. Afin de poursuivre cet objectif, une entrevue semi-dirigée individuelle est réalisée avec les enseignants qui ont vécu dans les 5 dernières années l'intégration d'un élève HDAA au sein de leur classe régulière. Les données recueillies resteront évidemment confidentielles et l'anonymat des enseignants sera conservé.

Toutes les données seront également détruites après la diplomation.

L'entrevue aura lieu dans la classe de l'enseignant ou dans tout autre lieu au choix de ce dernier. Le choix du moment reste à la discrétion de l'enseignant. Cette entrevue dure environ 1 heure.

Merci de transmettre le document ci-dessous aux enseignants de votre école.

Marie-Pierre Henry
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski

Catherine Beaudry
Directrice de recherche
Université du Québec à Rimouski

ANNEXE III
MÉMO ET FORMULIARE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Bonjour,

Je m'appelle Marie-Pierre Henry et je suis étudiante à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail, à l'UQAR. La présente a pour but de vous demander de solliciter votre consentement afin de poursuivre une recherche en gestion des ressources humaines. Cette recherche s'intéresse aux formes d'organisation du travail et à l'intensité de la tâche d'un enseignant au primaire qui intègre un ou des élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). L'objectif principal de la recherche est de vérifier si l'intégration amène une intensification de la tâche de l'enseignant. Si oui de quelle façon ? Si non, quelles sont les stratégies qui ont été mises en place par l'enseignant ou par l'école afin de voir l'intensité de la tâche inchangée. De ces constats, des pistes de recommandations seront dégagées. Afin de poursuivre cet objectif, une entrevue semi-dirigée individuelle est réalisée avec les enseignants qui ont vécu dans les 5 dernières années l'intégration d'un élève HDAA au sein de leur classe régulière. Les données recueillies resteront évidemment confidentielles et l'anonymat des enseignants sera conservé. Toutes les données seront également détruites à la fin de la recherche.

L'entrevue aura lieu dans la classe de l'enseignant ou dans tout autre lieu au choix de ce dernier. Le choix du moment reste à la discrétion de l'enseignant. Cette entrevue dure environ 1 heure.

Titre de la recherche : L'influence des formes d'organisation du travail sur l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des élèves HDAA dans leur classe régulière.

Chercheur : Marie-Pierre Henry

Directrice de recherche : Catherine Beaudry

Objectifs de la recherche : Les objectifs visés par cette recherche sont de vérifier si l'intégration d'un élève HDAA influence l'organisation de la tâche de l'enseignant et si oui de quelles façons.

Participation à la recherche : si vous acceptez de participer à ce projet, vous acceptez de répondre à des questions orales venant du chercheur et que ces informations soient enregistrées sur cassette audio.

Le respect de la confidentialité, anonymat et diffusion de l'information

Les informations personnelles concernant les enseignantes et enseignants sont strictement confidentielles et ne servent qu'aux fins de recherche.

Seules les personnes responsables de la recherche ont accès à ces informations.

Les entrevues seront détruites dès que la diplomation aura eu lieu.

Aucun nom ne sera présent dans cette recherche et l'anonymat sera préservé.

Un code d'identification sera attribué à chaque enseignant afin de permettre l'analyse de ces données.

Utilisation de l'enregistrement : l'utilisation de l'enregistrement audio a pour but d'aider le chercheur à compléter la prise de notes. Tous les documents audio seront détruits ensuite.

Avantages et inconvénients : En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les formes d'organisation du travail et l'intensité de la tâche pour un enseignant qui intègre un élève HDAA.

Droit de retrait : Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir vous justifier.

Indemnité : Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but. Je consens à participer à ce projet :

Nom de l'enseignant(e) participant(e)

Date

Marie-Pierre Henry
Responsable de recherche

Catherine Beaudry
Directrice de recherche

ANNEXE IV

TABLEAU

# des entrevues	Année d'expérience	Année d'expérience avec des élèves HDAA	Durée des entrevues	École
1	26	9	La durée moyenne des entrevues fut entre 30 et 45 minutes.	A
2	26	6		A
3	6	4		B
4	17	17		C
5	17	7-8		A
6	16	8		F
7	15	4		D
8	8	1		E
9	25	Presque à chaque année		G
10	24	+ou – 15		E
11	17	+ ou – 5		F
12	10	4		H

ANNEXE V

LE PLAN D'INTERVENTION

PLAN D'INTERVENTION

Nom de l'élève : _____

Recommandations suite aux interventions effectuées l'année précédente _____	Besoins prioritaires Année <u>2010</u> - <u>2011</u>

Mise en place du plan d'intervention

Date :

PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

SIGNATURES

DATE

Parents

Élève (14 ans et +)

Direction

Enseignant (e)

École

Commission scolaire

Partenaire

	Élève (14 ans et +)		
	Enseignant (e)		
	Direction		
	Partenaire		
	École		
	Commission scolaire		
	Intervenant		
PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS		SIGNATURES	DATE

RECOMMANDATIONS POUR L'ANNÉE SUIVANTE :

Date : _____

Signature de la direction : _____

Bibliographie

- AKTOUF, Omar. 1994. *Le management entre tradition et renouvellement*. 3^{ième} édition. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur. 663p.
- APPELBAUM Eileen. 2004. « Les incidences des nouvelles formes d'organisation du travail sur les travailleurs » *Dans L'organisation de la production et du travail : vers un nouveau modèle ?* Sous la direction de MURRAY, Gregor, Jacques BÉLANGER, Anthony GILES et Paul-André LAPOINTE. pp 119-154. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- ASKENAZY, Philippe. 2004. *Les désordres du travail. Enquête sur le nouveau productivisme*. La république des idées. Seuil : Paris. 95 p.
- BACON, Nicolas et John STOREY. 1993. Individualization of the Employment Relationship and the Implications for Trade Unions. *Employee Relations*, volume 15, numéro 1, pp. 5-17.
- BARLEY, S. et G. KUNDA. 1992. Design and Devotion : Surges of Rational and Normative Ideologies of Control in Managerial Discourse. *Administrative Science Quarterly*. volume 9, numéro 37. pp. 363-399.
- BEAUDRY, Catherine. 2008. « Les formes d'organisation du travail et les modalités de régulation de l'emploi des travailleurs du savoir : Une étude comparative entre Hydro-Québec et EXFO Ingénierie électro-optique Inc. » Thèse de doctorat en relations industrielles, Québec : Université Laval, 344 p.
- BECKER, Howard S. 2002. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : Éditions La découverte. 352 p.
- BÉLAIR, Louise, Dany LAVEAULT et Christine LEBEL. 2007. *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. 259 p.

BÉLANGER, Jacques. 2000. *L'influence de la participation des employés sur la productivité : état de la recherche*. Strategic Policy. Research Paper R-00-4E Human Resources Development Canada. 38 p.

BÉLANGER, Jacques, Anthony GILES et Gregor MURRAY. 2004. « Vers un nouveau modèle de production : possibilités, tensions et contradictions » Dans *L'organisation de la production et du travail : vers un nouveau modèle ?* Sous la direction de MURRAY, Gregor, Jacques BÉLANGER, Anthony GILES et Paul-André LAPOINTE. pp 13-62. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

BÉLANGER, Paul R. et Benoît LÉVESQUE. 1994. « Modernisation sociale des entreprises : diversité des configurations et modèle québécois » Dans *La modernisation sociale des entreprises*. Sous la direction de BÉLANGER, Paul, Michel GRANT et Benoît LÉVESQUE. pp. 17-52 Montréal : Presse de l'Université de Montréal. 320 p.

BÉLANGER, Paul R. Michel GRANT et Benoît LÉVESQUE. 1994. *La modernisation sociale des entreprises*. Les presses de l'Université de Montréal. 320 p.

BERGERON, P. G. 2001. *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 880 p.

BERGGREN, Christian. 1993. « Lean Production-The End of History ». *Work, Employment and Society*, volume 7, numéro 2, pp. 163-188.

BILODEAU, Guy. 1994. *La coopération patronale-syndicale et les relations du travail*. Collection Instruments de travail, no 25, Département des relations industrielles, Université Laval, Sainte-Foy, 74 pages.

BLOUIN, Rodrigue, René BOULARD, Paul-André LAPOINTE, Alain LAROQUE, Jacques MERCIER et Sylvie MONTREUIL. 1995. *La réorganisation du travail efficacité et implication*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval. 233 p.

- BOUCHER, Jacques et Louis FAVREAU. 1994. *L'évolution du discours de la CSN sur les stratégies syndicales (1970-1990)*. Dans *La modernisation sociale des entreprises*. Sous la direction de BÉLANGER, Paul, Michel GRANT et Benoît LÉVESQUE. pp. 259-279. Montréal : Presse de l'Université de Montréal. 320 p.
- BRAZEAU, Jacques. 2007 *L'émergence d'une nouvelle classe moyenne au Québec*, Dans *La société canadienne-française*. Sous la direction de M. Rioux et Y. Martin, Montréal : Les éditions Hurtubise pp.325-335.
- CARPENTIER-ROY, Marie-Claire. 2000. *Le travail et ses malentendus : enquêtes en psychodynamique du travail au Québec*. Sainte-Foy : Les Presse de l'Université Laval. 155p.
- CASTELLS, Manuel. 1998. *La société en réseaux*. Paris : Editions Fayard. 671 p.
- CENTRE D'ÉTUDES DE L'EMPLOI. 2000. «L'intensification du travail, une question sociale et question de recherche», *Colloque sur l'Intensification du travail*, CES, 3 février 2000 au 31 janvier 2002.
- DAUBAS-LETOURNEUX, V. et A. THEBAUD-MONY. 2002. *Organisation du travail et santé au travail dans l'Union Européenne*. Dublin : Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail. 101 p.
- DE COSTER, Michel et François PICHAULT. 1994. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles : De Boeck Université. 551 p.
- DE COSTER, Michel et François PICHAULT. 1998. *Traité de sociologie du travail*. Bruxelles : De Boeck Université. 579 p.
- DE COSTER, Michel. 1999. *Sociologie du travail et gestion des ressources humaines*. Paris : De Boeck Université. 344 p.

- DERRIENNIC, F. et M. VÉZINA. 2005. « Intensification du travail et répercussions sur la santé mentale : arguments épidémiologiques apportés par l'enquête ESTEV » Dans : « Organisation et intensité du Travail », sous la direction de : Askenazy, P., Cartron, D., de Coninck, F. et Gollac, M. Éditions Octares (entreprise, travail, emploi). 552 p.
- DESPRÉS-POIRIER, Micheline. 1999. *Le système d'éducation du Québec*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. 317 p.
- DION, Gérard. 1986. *Dictionnaire canadien des relations du travail*. 2ième éd., Québec, Les Presses de l'Université Laval, 993 p.
- DUFOUR, D. et M. AMYOT, 1972. « Évolution de la scolarisation de la population d'âge scolaire du Québec 1961-1981 », *L'Actualité économique*, 48, octobre-décembre 1972, 492 p.
- DURAND, Jean-Pierre. 2004. *La chaîne invisible Travailler aujourd'hui : flux tendu et servitude volontaire*. Paris : Éditions du Seuil. 387 p.
- DURAND, Jean-Pierre et Sylvain GIRARD. 2002. *Attribution, perception et négociation de la charge de travail*. Les cahiers d'Evry, Centre Pierre Naville, Evry, 138 p.
- DURAND, Jean-Pierre et William GASPARINI, 2007. *Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques*, Toulouse : Éditions Octares, 344 p.
- DUVAL, Luce, Maurice TARDIF et Clermont GAUTHIER. 1995. *Portrait du champ de l'adaptation scolaire au Québec des années 30 à nos jours*. Sherbrooke : éditions du CRD. 126 p.
- EHRENBERG, A. 2000. *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Poches Odile Jacob. 351 p.

- ELGER, T. 1990. « Technical Innovation and Work Reorganization in British Manufacturing in the 1980s : Continuity, Intensification or Transformation ? » *Work, Employment and Society*, numéro spécial, mai, pp. 67-101.
- GAUDART, Corinne, Karine CHASSAING et Serge VOLKOFF. 2002. « Intensité du travail et contradictions dans l'activité : quelques résultats d'études ergonomiques dans le montage automobile », *Organisation, intensité du travail, qualité du travail*, Colloque du Centre d'études de l'emploi, 21 et 22 novembre 2002, 7 p.
- GAUTHIER, Benoît. 2003. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec. 619 p.
- GEARY, J. F. 1995. « Work Practices : the Structure of Work », dans P.K. Edwards, dir. *Industrial Relations*. Oxford : Blackwell, pp. 368-396.
- GINGRAS, Channy et Joséphine Makamurera. 2008. « S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 1, 203-22.
- GRANT, Michel, Paul R. BÉLANGER et Benoît LÉVESQUE. 1997. *Nouvelles formes d'organisation du travail : études de cas et analyses comparatives*. Paris, Montréal : Harmattan Inc. 332 p.
- HAMMER, Michael et James CHAMPY, 1993. *Le reengineering : réinventer l'entreprise pour une amélioration spectaculaire de ses performances*, Paris, Économica. 247 p.
- HERZBERG, Frederick, 1959. *The Motivation to Work*. New-York : John Wiley and Sons, Inc. 157 p.
- HERZBERG, F. 1971. *Le travail et la nature de l'homme*. Paris: Entreprise Moderne d'Édition, 213 p.

KARASEK, R. 1979. «Job demands, job decision latitude, and mental strain : implications for job redesign». *Administrative Science Quarterly*, volume 24, numéro 2, pp. 285-308.

KARASEK, R. et T. THEOREL. 1990. *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, New-York : Basic Book. 381 p.

KNIGHTS, D. et D. MCCABE. 1998. « Dreams and Designs on Strategy : A Critical Analysis of TQM and Management Control ». *Work, Employment and Society*, volume 12, numéro 3, September, pp. 433-456.

KNIGHTS, D. et D. MCCABE. 1998a. «What Happens When the Phone Goes Wild. BPR, Stress and the Worker. » *Journal of management Studies*, volume 35, numéro 3, 163-194.

KUMAR, Pradeep. 2000. *Rethinking High Performance Work Systems*, Current Issuers Series, Industrial Relations Center Press, Queen's University: Kingston, 20 p.

LAFLAMME Gilles, Paul-André LAPOINTE, Alain LAROCQUE, Jacques MERCIER, Sylvie MOREL et Fernand MORIN. 1997. *La crise de l'emploi : De nouveaux partages s'imposent*, Saint-Nicolas. Les Presses de l'Université Laval, 266 p.

LANSBERGIS, P. A., J. CAHILL et P. SCHNALL. 1999. «The impact of lean production and related new systems of work organization on worker health». *Journal of occupational health psychology*, volume 4, numéro 2, pp.108-130.

LAPOINTE, Paul-André. 1995. « La réorganisation du travail : continuité, rupture et diversité » Dans *La réorganisation du travail : efficacité et implication* Sous la direction de R. Blouin *et al.*, pp.3-43. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. 233 p.

- LAPOINTE, P.-A et P. R. BÉLANGER. 1996. « La participation syndicale à la modernisation sociale des entreprises », Dans *L'état des relations professionnelles. Traditions et perspectives de recherche*. Sous la direction de G Murray, M.L. Morin et I da Costa. pp. 284-310. Sainte-Foy et Toulouse : Les Presse de l'Université Laval et Octarès. 615 p.
- LAPOINTE, Paul-André. 2001. « Partenariat, avec ou sans démocratie » *Relations industrielles / Industrial Relations*, volume 56, numéro 2, p. 244-278.
- LAPOINTE, Paul-André. 2002. *Configurations et dynamique des innovations dans les entreprises*. Zacatecas : Colloque international Perspectives latines, 20 p.
- LAPOINTE, Paul-André et Guy BELLEMARE. 2006. *Innovations sociales dans le travail et l'emploi : Recherche empiriques et perspectives théoriques*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 327 p.
- LAPOINTE, Paul-André et Gilles LAFLAMME. 2005. *Le travail tentaculaire : Existe-t-il une vie hors du travail ?* Québec : Les Presse de l'Université du Laval. 238 p.
- LE BOTERF, Guy. 2001. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation. 218 p.
- LEGENDRE, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal/Paris : Guérin/Eska. 1500 p.
- LESSARD, Claude, Madeleine PERRON et Pierre W. BÉLANGER. 1996. *La profession enseignante au Québec enjeux et défis des années 1990*. Québec : Institut québécois sur de recherche sur la culture. 241 p.
- MARTEL, R. OUELLETTE, R. et RATTÉ, J. 2003. « L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. » *Vie pédagogique*, volume 128, pp. 41-44.

MARX, Karl. 1976. *Le Capital*, traduction de Joseph Roy. Montréal : Éditions sociales. 707 p.

MASLOW, Abraham H. 1972. *Vers une psychologie de l'être*, Paris : Fayard, 269 p.

MASSÉ Line, Nadia DESBIENS et Catherine LANARIS. 2006. *Les troubles de comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur 400 p.

MCGREGOR, Douglas. 1967. *The Professional manager*. New York : McGraw-Hill, 202p.

MICROBERTS Kenneth et Wilfred Dale POSGATE. 1983. *Développement et modernisation du Québec*. Québec : Les Éditions du Boréal Express. 351 p.

MINTZBERG, Henry. 1986. *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisations. 434 p.

MINTZBERG, Henry. 1994. *Structure et dynamique des organisations*, neuvième tirage, Montréal : les Éditions d'Organisation, 440 p.

MINTZBERG, Henry. 2004. *Le Management : Voyage au centre des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation. 703 p.

MUKAMURERA, Joséphine. 2008. « S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène » *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, numéro 1, pp. 203-222.

- MUKAMURERA, Joséphine. 1998. « Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire. » Thèse de doctorat inédite, Québec : Université Laval, 418p.
- MUKAMURERA, Joséphine. 2005. « La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier » Dans *La profession enseignante au temps des réformes*, sous la direction de D. BIRON, M. CIVIDINI et J.-F. DESBIENS pp. 313-336. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- MUKAMURERA, Joséphine. 2006. « La désertion professionnelle, un problème croissant. Situation chez les enseignantes et les enseignants du préscolaire-primaire et du secondaire au Québec. » Dans *Conférence présentée à l'intérieur du congrès de la CSQ tenu à Montréal*. (Montréal, 26-30 juin 2006) p. 203-222. Montréal (Qc) Revue des sciences de l'éducation.
- MURRAY, Gregor, Jacques BÉLANGER, Anthony GILES et Paul-André LAPOINTE. 2004. *L'organisation de la production du travail : vers un nouveau modèle ?*. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval. 261 p.
- MURRAY, Gregor, Marie-Laure MORIN et Isabel Da COSTA. 1996. *L'État des relations professionnelles : Traditions et perspectives de recherche*. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval. 615 p.
- PARKER, M. et J. SLAUGHTER. 1988. *Choosing Sides : Unions and the Team Concept*. Boston : South End Press. 229 p.
- PIOTET, Françoise. 2007. *Emploi et travail. Le Grand écart*. Paris : Éditions Armand Colin. 261 p.

- QUIVY, R. et V. CAMPENHOUDT. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Éditions Dunod, 278 p.
- RAMSAY, H. 1996. *Managing Sceptically : A critique of Organizational Fashion* dans S. CLEGG et G. Palmer, dir. *The Politics of Management Knowledge*. Londres : Sage publications, 155-172.
- REICH, Robert. 1993. *L'économie mondialisée*. Paris : Dunod, 336 p.
- REID, Luc. 1998. « Les sources d'invalidité et de biais ». Dans *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*, sous la direction de S. Bouchard et de C. Cyr. pp1-18. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- REYNAUD, Bénédicte. 2005. « Les règles du travail et leurs usages : Intervention à l'Université d'Été de la CFDT ». *La Revue de la CFTD*, numéro 73 sept-oct. 2005, pp. 22-26.
- ROBBINS, Stephen et Timothy JUDGE. 2006. *Comportements organisationnels*, 12^e édition. Paris : Pearson Education. 721 p.
- ROY, Simon N. 2003. « L'étude de cas » Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, sous la direction de B. Gauthier. pp. 159-181. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- ROY, Mario et Denis ST-JACQUES. 2003. *Équipes semi-autonomes et santé et sécurité du travail. Mise à jour de la recension des écrits et du modèle d'organisation du travail en équipes semi-autonomes*, Bilan des connaissances B-065, IRSST, 72 p.
- ROYER, Égide. 2005. *Comme un caméléon sur une jupe écossaise*. Québec : Groupe Dorcas. 175 p.

- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2003. « L'entrevue semi-dirigées ». Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sous la direction de B. Gauthier. pp 293-316. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- SCOTT, Cynthia et Dennis JAFFE. 1992. *Le nouveau concept du management : l'empowerment*, Montréal : Éditions Agence D'Arc. 79 p.
- SEWELL, G. 1998. « The Discipline of Team: The Control of Team-based Industrial Work through Electronic and Peer Surveillance ». *Administrative Science Quarterly*, volume 43, numéro 2, 397-428.
- SEWELL, G. et B. WILKINSON. 1992. «Someone to Watch Over Me: Surveillance, Discipline and the JIT Labour Process». *Sociology*, volume 26, numéro 2, pp. 271-289.
- SHERMERHORN, John Jr., James HUNT, Richard N. OSBORN et Claire DE BILLY. 2006. *Comportement humain et organisation*. St-Laurent : ERPI. 591 p.
- SMITH, Vicki. 1997. « New Forms of Work Organization », *Annual Review of Sociology*, volume 23, pp. 315-339.
- STANSFELD, S. A., F. M., NORTH, I., WHITE et M.G. MARMOT, 1995. «Work characteristics and psychiatric disorder in civil servants in London». *Journal of Epidemiology and Community Health*, volume 49, pp. 48-53.
- STEHR, Nico. 2000. « Le savoir en tant que pouvoir d'action » *Sociologie et sociétés*, volume 32, numéro 1, pp. 157-170.

- TARDIF, Maurice et Claude LESSARD. 1994. *La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990*, Québec : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (coll. «Études et recherches », no 14). 160 p.
- TARDIF, Maurice et Claude LESSARD. 1996. *La profession enseignante au Québec 1945-1990 histoires, structures et système*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 323 p.
- TARDIF, Maurice et Claude LESSARD. 1999. *Le travail d'enseignant au quotidien*, Québec : Les Presses de l'Université Laval. 575 p.
- TARDIF, Maurice et Claude LESSARD. 2004. *La profession d'enseignant aujourd'hui, évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval. 313 p.
- TAYLOR, Frederick Winslow. 1911. *The Principles of Scientific Management*. New-York: The Plimpton Press Norwood. 144 p.
- TREMBLAY, Jean-François 2000. «Innovations relationnelles entre les acteurs industriels et transformation des systèmes de relations industrielles: le partenariat patronal-syndical». *Acteurs du Congrès de l'ACRI*. Y. Reshef et al. (eds.), pp. 3-25.
- TREMBLAY, Michel. 2006 *La mobilisation des personnes au travail : Quoi Pourquoi Comment*. Québec : Gestion, Revue internationale de gestion collection « Racines du savoir », 730 p.
- TRÉPANIÉ N. 2003. *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : Une typologie de modèles de service*. Montréal : Éditions nouvelles. 81 p.

- TRUDEAU, Gilles et Diane VEILLEUX. 1995. « Le monopole nord-américain de représentation syndicale à la croisée des chemins ». *Relation industrielles/Industrial Relations*, volume 50, numéro 1, pp. 9-38.
- UGHETTO, Pascal. 2001. «Tendances contradictoires de l'évolution du travail et renouvellement des analyses : une interprétation à partir des représentations de l'acteur patronal». *Revue de l'IREs*, volume 37, numéro 3, pp. 1-28.
- VINET, Alain. 2004. *Travail organisation et santé : le défi de la productivité dans le respect des personnes*, Québec : Les Presses de l'Université Laval. 384 p.
- VINET, Alain, Renée BOURBONNAIS et Chantal BRISSON. 2003. « Travail et santé mentale : une relation qui se détériore ». Dans *Santé mentale et travail. L'urgence de penser autrement l'organisation*. Sous la direction de J.-P. Brun *et al.*, pp. 5-37. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 173 p.
- VOLKOFF, Serge et Michel GOLLAC, 2000. « Les conditions de travail. » Éditions La Découverte, Paris : 121 p.
- VOLKOFF, Serge et Michel GOLLAC. 2000. « L'intensité rend-elle malade ? », *Colloque sur l'intensification du travail*, CES, 3 février 2000 au 31 janvier 2002.
- WINDLOLF, P. 1989. «Productivity Coalition and the Future of European Corporatism». *Industrial Relations*, volume 28, numéro 1, pp. 1-20.
- WITTORSKI, Richard. 1997. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan. 239 p.
- YIN, Robert K. 1984. *Case studies research: design and methods*. Thousand Oaks, Beverly Hills : Sage Publications. 181 p.

Parutions

CONFIDENTIEL, 2002. *Recueil des règles de gestion*, 21 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1996. *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1998. *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, Sainte-Foy : Gouvernement du Québec, 72 p.

DUCHARME Daniel. 2007. *L'inclusion en classe ordinaire des élèves présentant une déficience intellectuelle* Rapport n° 2.120-1250. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 94 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1968. Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, Quebec Association of Protestant Schools Board, Corporation des enseignants du Québec, Provincial Association of Catholics Teachers, Provincial Association of Protestant Teachers. *Convention collective 1968-1975*.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1975. Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et Centrale de l'enseignement du Québec. *Convention collective 1975-1979*.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 1976. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex) Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation. 693 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2007. Le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale des syndicats du Québec

(CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente *Convention collective*. 2005-2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1986. *Vivre à l'école, cadre général d'organisation des services complémentaires*, Québec : Gouvernement du Québec 63 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1992. *La réussite pour elles et eux aussi : mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 10 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1995. *Portrait de la situation de travail de cinq catégories de personnel des services complémentaires*, Québec : Gouvernement du Québec, 75 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997. *L'école tout un programme, énoncé de politique éducative*, Québec : Gouvernement du Québec, 40 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997. *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec, 151 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique de l'adaptation scolaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 37 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) : Définitions*, Québec, Gouvernement du Québec, 20 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, Enseignement primaire (version approuvée)*, Québec : Gouvernement du Québec, 350 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 165 p.

Sites Internet

CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC. « Mission de la CSQ » En ligne. <http://www.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1676,9713,2654,0,html>. Consulté le 9 août 2009.

CENTRE INTERUNIVERSITAIRE DE RECHERCHE EN ANALYSE DES ORGANISATIONS (CIRANO) 2005. «Rapport Bourgogne : La problématique de la dette publique au Québec : causes, conséquences et solutions.» En ligne. <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2005RB-06.pdf>. Consulté le 17 avril 2009.

COLLÈGE LIONEL-GROULX. 2010 <http://www.clg.qc.ca/services-aux-eleves/orthopedagogie/role-de-la-conseillere-en-adaptation-scolaire-orthopedagogie/index.html> page consultée le 27 décembre 2010,

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENTS, (CQJDC). 2010. En ligne. « www.cqjdc.org. ». Consulté le 27 décembre 2010.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1991. *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Gouvernement du Québec. En ligne. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra90-91.pdf> 62 p.

CONVENTION DES DROITS DE L'ENFANT. 1989. « Convention internationale des droits de l'enfant : ONU » En ligne. <http://www.droitsenfant.com/cide.htm>. Consulté le 6 mars 2011.

DAGENAIS, Lucie France et Sabrina RUTA. 2004. *Les atteintes à la santé psychologique, conditions de travail et obligations du droit à la santé* Rapport 2.178.7. Québec :

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 177 p. En ligne.
[http://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/docs/sante_psychologique_travail_recherche.p](http://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/docs/sante_psychologique_travail_recherche.pdf)
 df. Consulté le 22 juillet 2010.

FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (FSE) 2008. En ligne.
 « <http://www.fse.qc.net/> ». Consulté le 8 septembre 2010.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2001. *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur
 officiel du Québec 174 p. En ligne.
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
 &file=/I_13_3/I13_3.html. Consulté le 22 janvier 2011.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DES FINANCES. 1996. « L'évolution
 des finances publiques du Québec, au Canada et dans les pays de l'OCDE ». En
 ligne.[http://www.finances.gouv.qc.ca/documents/Autres/fr/evolution_fin_publicques.p](http://www.finances.gouv.qc.ca/documents/Autres/fr/evolution_fin_publicques.pdf)
 df. Consulté le 30 mars 2009.

HORTH, Raynald. 1998. « Historique de l'adaptation scolaire au Québec ». En ligne.
<http://xxi.ac-reims.fr/ec-jmoulin-chaumont/clis/file/monde/quebec.pdf>. Consulté le 18
 février 2011.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. 1999. « Loi sur l'instruction publique »
 Gouvernement du Québec. En ligne.
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
 &file=/I_13_3/I13_3.html. Consulté le 6 mars 2011.

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. 1999. « Loi sur l'instruction publique »
 Gouvernement du Québec. En ligne.
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM)
 &file=/I_13_3/I13_3R8.HTM. Consulté le 22 janvier 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2005. « Plan stratégique
 2005-2008 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. » Québec :
 Gouvernement du Québec. En ligne.

<http://www.mels.gouv.qc.ca/rentree2008/pdf/shema-web.pdf>. Consulté le 22 juillet 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. « Éducation » Ministère de l'éducation du loisir et du sport du Québec. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/> . Consulté le 22 juillet 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. « Principales statistiques de l'éducation en 2003-2004 ». En ligne. http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm. Consulté le 26 juillet 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2007. « Rapport annuel de gestion 2006-2007 du ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. ». En ligne. <http://publications2.mels.gouv.qc.ca/adm/rapann/2006-2007.pdf>. Consulté le 25 janvier 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) 2008. « Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire » En ligne. http://publications.mels.gouv.qc.ca/web/mono/pol/F533900_2008.pdf . Consulté le 4 février 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 1965. « Premier rapport du ministre de l'Éducation » En ligne. <http://publications2.mels.gouv.qc.ca/adm/rapann/1965.pdf>. Consulté le 20 janvier 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, 2004. *Indicateurs de l'éducation*. En ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indic04/pdf/complet/indicateur_education_noir_blanc.pdf Consulté le 20 mai 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. « Indicateurs de l'éducation » En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/> Consulté le 25 janvier 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. « L'éducation au Québec : des parcours scolaires diversifiés » En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/index.asp>. Consulté le 3 mai 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2005. « Principales statistiques de l'éducation en 2003-2004. » En ligne. http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm. Consulté le 6 février 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. *Techniques d'éducation spécialisée*. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/cahiers/program/351A0.asp>. Consulté le 27 décembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. En ligne. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf. Consulté le 30 janvier 2011.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/> Consulté le 22 juillet 2009.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT, 2009. 388.A0 Techniques de travail social <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/388A0.asp>. Consulté le 13 janvier 2011.

MINISTÈRE FAMILLE ET AÎNÉS. 2007. *Les intervenants du milieu*. En ligne. <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/partenaires/intervenants/Pages/index.aspx>. Consulté le 8 janvier 2011.

MOLINIÉ, Anne-Françoise et Serge VOLKOFF. 2000. « Intensité et santé dans un organisme administratif: une enquête statistique à l'Agence nationale pour

l'Emploi », *Pistes*, Revue électronique, volume 2, numéro 1. En ligne.
<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a6.htm>. Consulté le 7 mars 2010.

ORDRE DES PSYCHOÉDUCATEURS ET DES PSYCHOÉDUCATRICES DU QUÉBEC. 2010. <http://www.ordrepsed.qc.ca/Psychoeducateur.aspx>. Consulté le 30 mars 2011.

ORDRE DES PSYCHOLOGUES DU QUÉBEC. 2011. <http://www.ordrepsy.qc.ca/fr/public/le-psychologue/index.sn>. Consulté le 30 mars 2011.

ORDRE DES ORTHOPHONISTES ET AUDIOLOGISTES DU QUÉBEC. 2011. *Audiologiste et orthophoniste deux professions de la communication*
<http://www.ooaq.qc.ca/Info/pgRoleOA.html>. Consulté le 7 février 2011.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. 1994. « Observation générale n° 5 sur les personnes souffrant d'un handicap » En ligne.
<http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/385c2add1632f4a8c12565a9004dc311/614295e27b3de319c1256a4f002ccb2c?OpenDocument>. Consulté le 6 mars 2011.

POULAIN, Martin. 1998. « Le refus global » En ligne.
 « http://www.histoirequebec.qc.ca/publicat/vol5num3/v5n3_3re.htm ». Consulté le 31 janvier 2009.

SMITH, Adam. 2003. « Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations. » Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi : En ligne.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Smith_adam/richeesse_des_nations/livre_4/richeesse_nations_L4.html. Consulté le 12 septembre 2009.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC). 2006. « Adam Smith 1723-1790 » En ligne.
http://classiques.uqac.ca/classiques/Smith_adam/richeesse_des_nations/livre_1/richeesse_nations_L1.html. Consulté le 19 janvier 2009.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE. 2004. « Mémoire en partage : La jeunesse de 1960-2000, plus ça change moins c'est pareil. » En ligne. <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/collaborations/8638.html>. Consulté le 4 février 2009.

Autres documents pertinents

INFO-SERM. 2001. *EHDAA comité paritaire MELS-FSE-APEQ-État de la situation*. 31 janvier 2011.

LA DÉPÊCHE FSE. 2010. *Intégration : la limite est dépassée. Faut faire plus qu'en parler*. Octobre 2010, Volume 5 Numéro1, Édition spéciale : intégration des élèves en difficulté.

LEDUC Louise. 2010. *Une intégration controversée*. La Presse : Mercredi le 27 octobre 2010. p. A3.

LE LIEN. 2010. *La Ministre et l'intégration des EHDAA*. Volume 24, numéro 04, 5 novembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, LOISIR ET SPORT. 2007. *Dispositions liant : Le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente 2005-2010*, Québec 295 p.

OUIMET Michèle. 2010. *La fin d'un tabou*. La Presse : Mercredi le 27 octobre 2010. p. A3.

