

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COLLABORATION ENTRE TECHNICIENS EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET
ENSEIGNANTS : ÉTUDE DE CAS MULTIPLES EN CONTEXTE
D'INTÉGRATION D'ÉLÈVES IDENTIFIÉS EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION
EN CLASSE ORDINAIRE AU PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MÉLIE PLANTE

DÉCEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Madame Marie-Pierre Fortier, pour ses précieux conseils et son soutien tout au long de l'écriture de ce mémoire. Elle a su me communiquer des valeurs qui lui sont chères en recherche : la rigueur scientifique et l'éthique professionnelle. Moi qui aime les défis, je n'aurais pas pu souhaiter mieux qu'une directrice comme Madame Fortier, qui, avec persévérance et confiance, m'a amenée à repousser mes limites et à redéfinir constamment ma vision de l'excellence. Je lui en suis infiniment reconnaissante.

Bien entendu, je remercie également du fond du cœur les directrices, enseignantes et TES qui ont généreusement accepté de participer à cette étude. En plus de m'accueillir chaleureusement dans leur école, elles ont démontré un engagement hors du commun envers le projet par leur confiance, leur temps et leur authenticité.

Ces dernières années auraient paru comme une éternité si je n'avais pas pu compter sur trois fidèles acolytes dont les encouragements et la complicité ont indéniablement allégé mon cœur lors des moments plus difficiles. Catherine, Marie-Aimée et Laurie, merci pour les séances de travail productives et pour les soirées *Marconi*!

Enfin, je n'ai pas de mots pour exprimer ma gratitude envers ma famille et mes amis qui ont fait preuve d'une patience démesurée et dont les multiples encouragements m'ont donné la force nécessaire pour aller jusqu'au bout. À mon merveilleux mari, Simon, merci de m'avoir accompagnée jusqu'à la ligne d'arrivée même si tu as terminé la course avant moi! Je suis privilégiée d'être mariée à quelqu'un qui croit en moi et qui m'inspire à garder les yeux sur l'essentiel.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	4
1.1 Transformations du milieu scolaire	5
1.1.1 L'intégration scolaire des élèves en difficulté au Québec et ailleurs.....	5
1.1.2 Diversification des agents éducatifs au Québec et ailleurs	10
1.1.3 Nouvel impératif de collaboration en milieu scolaire	14
1.2 TES : des acteurs importants en milieu scolaire	18
1.2.1 Essor du TES comme agent éducatif de soutien	18
1.2.2 Définition unique du TES	19
1.3 Collaboration TES-enseignant en situation d'intégration.....	20
1.3.1 Collaboration TES-enseignants en classe ordinaire : entre prescription et travail réel	20
1.3.2 Collaboration TES-enseignant en situation d'intégration des élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire	23
1.3.3 Apports et tensions de la collaboration TES-enseignants dans l'intégration des élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation.....	24
1.4 Objectifs généraux de l'étude	30
CHAPITRE II Cadre théorique	32

2.1	Intégration scolaire et inclusion scolaire	33
2.1.1	Intégration scolaire.....	33
2.1.2	Inclusion scolaire	34
2.1.3	Représentations, inclusion et collaboration.....	36
2.2	Concept de collaboration	37
2.2.1	Concepts connexes à la collaboration	38
2.2.2	Dimensions de la collaboration.....	44
2.2.3	Conditions favorisant ou posant obstacle à la collaboration.....	52
2.2.4	Collaboration interprofessionnelle	56
2.3	Recension des études empiriques	61
2.3.1	Procédure de la recension.....	61
2.3.2	Écrits sur la collaboration entre TES et enseignants	65
2.3.3	Écrits sur la collaboration entre paraprofessionnels et enseignants	70
2.3.4	Écrits sur la collaboration en contexte d'intégration en classe ordinaire..	77
2.3.5	Conclusions générales de la recension	78
2.4	Interactions et sens donné par les TES et les enseignants à leur vécu de collaboration.....	78
2.5	Objectifs spécifiques de l'étude.....	80
CHAPITRE III Méthodologie.....		82
3.1	Posture épistémologique : l'approche qualitative/interprétative	82
3.2	Approche méthodologique.....	83
3.2.1	L'étude de cas	83
3.2.2	L'étude de cas multiple	86
3.3	Procédure de recherche.....	87
3.3.1	Sélection et recrutement des participants	90
3.3.2	Collecte de données.....	92
3.3.3	Traitement des données.....	102
3.3.4	Analyse des données	103
3.3.5	Critères de qualité de l'étude.....	105
3.3.6	Considérations éthiques	107
CHAPITRE IV Résultats		110
4.1	Contexte scolaire	110
4.1.1	Portrait de la CS et de l'école des Millefeuilles	110
4.1.2	Orientations de l'école sur l'intégration.....	111

4.1.3	Pratiques organisationnelles.....	112
4.1.4	Conditions favorisant l'intégration	113
4.1.5	Rôles de la direction de l'école	116
4.1.6	Brève synthèse du contexte scolaire	119
4.2	Premier cas : la dyade A	120
4.2.1	Portrait des membres de la dyade A.....	120
4.2.2	Représentations des membres de la dyade A sur l'intégration scolaire	121
4.2.3	Description du contexte de travail de la dyade A auprès d'un élève ayant une difficulté d'adaptation	122
4.2.4	Représentations des membres de la dyade A sur leur relation professionnelle	124
4.2.5	Rôles respectifs des membres de la dyade A	127
4.2.6	Interventions de la dyade A auprès de l'élève intégré	133
4.2.7	Activités de communication de la dyade A.....	137
4.2.8	Espaces de travail de la dyade A.....	143
4.2.9	Brève synthèse du premier cas	146
4.3	Deuxième cas : la dyade B.....	148
4.3.1	Portrait des membres de la dyade B.....	148
4.3.2	Représentation des membres de la dyade B sur l'intégration scolaire	148
4.3.3	Description du contexte de travail de la dyade B auprès d'un élève ayant une difficulté d'adaptation	149
4.3.4	Représentations des membres de la dyade B sur leur relation professionnelle	152
4.3.5	Rôles respectifs des membres de la dyade B	156
4.3.6	Interventions de la dyade B auprès de l'élève intégré.....	163
4.3.7	Activités de communication de la dyade B	168
4.3.8	Espaces de travail de la dyade B	172
4.3.9	Brève synthèse du deuxième cas.....	175
	CHAPITRE V Discussion.....	177
5.1	Conditions organisationnelles de collaboration en milieu scolaire pour l'intégration.....	181
5.1.1	Nouvelle direction d'école : nécessité de revoir la vision commune....	181
5.1.2	Rôle de la direction d'école joué auprès des dyades TES-enseignante	183
5.2	Représentations des participantes à propos des élèves en difficulté d'adaptation et de l'intégration scolaire.....	185
5.2.1	Des représentations de l'élève en difficulté influencées par le modèle médical	185

5.3	Collaboration en dyade vécue et perçue par les TES et les enseignantes au regard des dimensions de leur collaboration.....	186
5.3.1	Objectifs communs.....	186
5.3.2	Démarche conjointe	189
5.3.3	Confiance	196
5.3.4	Base volontaire.....	199
5.3.5	Identités	201
5.3.6	Sentiment d'appartenance	205
5.3.7	Temps.....	206
5.3.8	Partage.....	209
5.3.9	Espace physique	211
5.4	Synthèse	217
	CONCLUSION	218
	ANNEXE A Définition des termes désignant la nature des faits observés.....	224
	ANNEXE B Exemple de la chronologie des faits observés chez la dyade A.....	227
	ANNEXE C Exemple de la chronologie des faits observés chez la dyade B	228
	ANNEXE D Arbre thématique initial	229
	ANNEXE E Arbre thématique final	230
	APPENDICE A LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE	231
	APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES TES.....	237
	APPENDICE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTES.....	242
	APPENDICE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES PARENTS DE L'ÉLÈVE	247
	APPENDICE E LETTRE À L'ATTENTION DES PARENTS DE LA CLASSE	251

APPENDICE F CANEVAS D'ENTRETIEN À L'ATTENTION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE	253
APPENDICE G CANEVAS D'ENTRETIEN À L'ATTENTION DES TES.....	257
APPENDICE H CANEVAS D'ENTRETIEN À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTES.....	262
APPENDICE I FICHE INFORMATIVE À L'ATTENTION DES TES	267
APPENDICE J FICHE INFORMATIVE À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTES.....	271
APPENDICE K CANEVAS DE LA GRILLE D'OBSERVATION.....	275
LISTE DES RÉFÉRENCES	277

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Le système en cascade.....	6
2.1 Dimensions de la collaboration	45
2.2 Niveaux des conditions favorisant la collaboration.....	56
4.1 Croquis de la classe d'Adèle	134
4.2 Croquis de la classe de Britanie.....	165

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Aperçu de la recherche	89
3.2 Éléments clés à observer.....	97
3.3 Sommaire des données recueillies.....	100
3.4 Sommaire des documents recueillis.....	101
4.1 Motifs, types et nombre de retraits de classe d'Alexis	136
4.2 Espaces d'interaction entre les membres de la dyade A.....	146
4.3 Motifs, types et nombre de retraits de classe de Boris	167
4.4 Espaces d'interaction entre les membres de la dyade B.....	173
5.1 Conditions favorisant la collaboration.....	179
5.2 Conditions de collaboration TES-enseignant favorisant ou posant obstacle à l'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation.....	180

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AVS	Auxiliaire à la vie scolaire
CS	Commission scolaire
CSÉ	Conseil Supérieur de l'Éducation
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	Loi sur l'instruction publique
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MÉESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PI	Plan d'intervention
PNE	Professionnel non enseignant
PSTP	Personnel de soutien technique et paratechnique
TES	Technicien en éducation spécialisée

RÉSUMÉ

La collaboration entre techniciens en éducation spécialisée (TES) et enseignants travaillant à l'intégration scolaire des élèves ayant une difficulté d'adaptation est un phénomène encore peu documenté en contexte québécois. Les quelques études recensées ont permis d'identifier des tensions telles la défense des périmètres de travail et des rôles (Tardif et Borgès, 2009) et l'asymétrie des statuts professionnels (Levasseur et Tardif, 2005b) qui semblent freiner cette collaboration pourtant cruciale pour une prise en charge concertée et organisée des élèves en difficulté d'adaptation (Gaudreau, 2011). Une étude de cas multiple portant sur le travail de deux dyades TES-enseignant a été conduite afin de décrire les conditions organisationnelles entourant la collaboration dans leur école et les perceptions des deux TES et des deux enseignantes au regard de leur collaboration et de son impact sur l'intégration des élèves ayant des difficultés d'adaptation. Cette étude qualitative-interprétative (Denzin et Lincoln, 2005) comprend des entretiens semi-dirigés, des observations et le recueil de documents. L'analyse thématique des données (Paillé et Mucchielli, 2003) suivant un processus inductif-déductif a permis de rendre compte à la fois des particularités propres à chacune des dyades et des conditions facilitant ou posant obstacle à la collaboration interprofessionnelle. Les résultats amènent à identifier des conditions influençant le travail quotidien des TES et enseignants et nuisant à ou favorisant la réussite des élèves ayant une difficulté d'adaptation. Ces conditions relèvent de l'environnement et des individus et de leurs relations ; elles sont aussi étudiées à la lumière du modèle de l'inclusion scolaire. Parmi les principaux résultats, on constate que le leadership de la direction d'école contribue à la clarification des rôles, à l'intégration des TES dans l'équipe-école et au soutien des dyades dans l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation. Nos résultats indiquent également que le sentiment d'appartenance à une dyade, favorisé par une confiance construite au fil des années, motive ses membres à investir du temps pour se concerter et à ouvrir leur espace de travail à l'autre. Ces conclusions pourront être prises en compte par les milieux scolaires dans l'organisation du travail TES-enseignants en contexte d'intégration des élèves identifiés en difficulté d'adaptation ou d'inclusion scolaire.

Mots clés : collaboration, techniciens en éducation spécialisée, enseignants, intégration scolaire, inclusion scolaire, élèves en difficulté d'adaptation, éducation primaire

ABSTRACT

Collaboration between special care counsellors (SCCs) and teachers in supporting inclusive education for students with behavioral difficulties is a phenomenon not yet well documented within the Quebecois context. The few existing studies reviewed allowed the identification of tensions such as ambiguity of expectations and roles (Tardif and Borgès, 2009) and inequality of professional status (Levasseur and Tardif, 2005b) as an impediment to collaboration which is nevertheless critical in meeting the needs of students with behavioral difficulties (Gaudreau, 2011). A multiple case study focusing on the work of two SCC-teacher dyads was conducted in order to investigate how collaboration efforts were organized within the school and how this collaboration was perceived by the two SCCs and two teachers, as well as the ways in which these impacted mainstreaming students with behavioral difficulties. This interpretive qualitative study (Denzin and Lincoln, 2005) includes semi-directed interviews, observations and collection of documents. A thematic analysis of the data (Paillé and Mucchielli, 2003) using inductive/deductive reasoning drew attention to certain characteristics of each dyad as well as the conditions that allowed or hindered interpersonal collaboration. The results highlight conditions that influence the work of SCCs and teachers that either help or hinder the success of students with behavioral difficulties. These conditions relate to the environment as well as to individuals and their relationship. They are equally examined in the light of an inclusive model of education. Findings suggest that administrative leadership plays a part in clarifying roles, in integrating the SCC into the school team and in supporting the dyads' for mainstreaming students with behavioral difficulties. Our results equally indicate that the feeling of belonging to a dyad, established through relational confidence built up over years, motivates members to further invest time in collaboration and opening their workspace to the other. These conclusions inform educational stakeholders in determining how the work of SCCs-teachers is organized in mainstreaming or in creating an inclusive context for students identified as having behavioral difficulties.

Keywords : collaboration, special care counsellors, teachers, mainstreaming, inclusive education, students with behavioral difficulties, primary education

INTRODUCTION

Le milieu scolaire québécois a connu d'importantes transformations au cours des trois dernières décennies alors que l'on a noté une hausse du nombre d'élèves ayant des difficultés en classe ordinaire pour qui l'on vise une réussite sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification à l'issue de leur parcours de scolarité obligatoire. Il y a vingt ans, le Ministère responsable de l'éducation au Québec¹ a adopté la *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 1999a) qui incitait déjà à la création d'une communauté éducative visant la réussite éducative et l'intégration du plus grand nombre d'élèves en classe ordinaire. Cette visée a été réitérée dans la récente *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES), 2017). En réponse au défi que pose l'intégration des élèves présentant une difficulté d'adaptation, c'est-à-dire sur le plan du comportement, qui peuvent représenter une tâche plus lourde pour les enseignants (Gaudreau, 2011), le nombre de techniciens en éducation spécialisée (TES) a cru rapidement dans les écoles (Levasseur et Tardif, 2005a). La collaboration TES-enseignants est alors devenue nécessaire (MÉQ, 1999a, 2002 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), 2004, 2007, 2008), mais des tensions telles la défense des périmètres de travail et des rôles (Tardif et Borgès, 2009) et l'asymétrie

¹ Le ministère responsable de l'éducation au Québec, dont l'origine remonte à 1964, prendra plusieurs noms au fil des années. Les différentes appellations qui reviendront dans ce mémoire sont : 1) avant le 18 février 2005 : ministère de l'Éducation du Québec ou MÉQ ; 2) du 18 février 2005 au 27 février 2015 : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ou MÉLS ; 3) du 27 février 2015 au 28 janvier 2016 : ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MÉESR) ; et 4) du 28 janvier 2016 à aujourd'hui : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur ou MÉES (MÉES, 2016).

des statuts professionnels (Levasseur et Tardif, 2005b) semblent lui poser un défi de taille.

Ce mémoire présente une étude de cas multiple qui vise à étudier les relations collaboratives entre TES-enseignant dans un contexte d'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés d'adaptation, phénomène encore peu documenté au Québec. La démarche par études de cas permet d'obtenir des descriptions détaillées des contextes réels de travail rattachés aux deux cas à l'étude qui suscitent un compte-rendu riche et holistique du phénomène complexe et polysémique de la collaboration interprofessionnelle entre TES et enseignants. Cette étude a donc pour objectifs de décrire le contexte de la collaboration entre les membres de deux dyades TES-enseignant vis-à-vis de l'intégration d'élèves identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation, les interactions de ces dyades et le sens que leur donnent les TES et les enseignants. S'inscrivant dans une approche qualitative/interprétative (Denzin et Lincoln, 2005 ; Savoie-Zajc, 2011), l'étude présente des données provenant d'entretiens, d'observation et de documentation soumises à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003).

Le premier chapitre abordera la problématique. Il présentera d'abord les transformations du milieu scolaire s'étant succédées au cours des dernières décennies et ayant mené à l'impératif de la collaboration entre enseignants et agents de soutien en contexte d'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés d'adaptation, à savoir les TES. Le rôle du TES en milieu scolaire sera défini plus amplement. Les tensions dans la situation de travail entre TES et enseignants en milieu scolaire dont l'objet de la collaboration est l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et les apports de leur collaboration dans l'intégration de ces mêmes élèves seront ensuite exposés. Le second chapitre offrira un cadre théorique des concepts de l'intégration, de l'inclusion et de la collaboration. Il présentera également une recension des études empiriques portant sur ce que l'on sait de la collaboration entre enseignants et TES au

Québec et de celle entre enseignants et agents de soutien ayant un rôle apparenté à celui du TES à l'international. Ce chapitre se conclura en relevant l'importance des interactions dans la compréhension de la collaboration et en précisant les objectifs de l'étude. Le troisième chapitre exposera la méthodologie mise en place pour conduire l'étude de cas. La posture épistémologique, l'approche méthodologique et les procédures de recherche y seront présentées de façon détaillée. Dans le quatrième chapitre, il sera question des résultats relatifs au contexte scolaire et aux deux cas à l'étude. Chacun des cas sera présenté séparément. Puis, ces résultats seront discutés dans le cinquième chapitre. Celui-ci présentera, sous la forme de thèmes inspirés des dimensions théoriques de la collaboration, les conditions relatives à l'école et aux individus et à leurs relations qui facilitent ou posent obstacle à la collaboration TES-enseignant dont l'objet est l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation. Finalement, la conclusion rappellera les principaux résultats, abordera la portée et les limites de l'étude et proposera des pistes de recherche en vue d'études éventuelles dans le domaine de l'éducation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

À l'aube des années 1960, l'école publique québécoise est entraînée dans un mouvement de démocratisation de l'éducation. Ses portes s'ouvrent alors à tous les élèves, sans exception, ce qui rend la population scolaire plus hétérogène. En effet, la présence des élèves en difficulté à l'école publique doit mener à des changements dans l'offre des services. Le souci de répondre aux besoins du plus grand nombre justifie les modifications et les adaptations apportées pour offrir une égalité des chances pour tous. Ces services ne sont désormais plus seulement pour les élèves des classes spécialisées, mais également pour ceux des classes ordinaires.

Ce premier chapitre présentera, dans un premier temps, un phénomène qui caractérise l'école publique nord-américaine et européenne des trente dernières années : l'essor et la diversification du personnel éducatif appartenant à plusieurs champs, dont celui de l'éducation spécialisée. Nous verrons que des transformations du milieu scolaire a émergé la nécessité de collaborer entre les enseignants et le personnel de soutien et que cette collaboration, notamment celle qui concerne les TES et les enseignants en contexte d'intégration scolaire, est très peu explorée. En particulier, la question de l'intégration des élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation sera soulevée. C'est pourquoi nous nous intéresserons aux TES travaillant en contexte d'intégration scolaire, ainsi qu'aux défis que pose leur collaboration avec les enseignants travaillant auprès des élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation.

1.1 Transformations du milieu scolaire

1.1.1 L'intégration scolaire des élèves en difficulté au Québec et ailleurs

1.1.1.1 Des changements de politiques

L'histoire des services éducatifs pour les élèves ayant des besoins particuliers au Québec offre une chronologie d'événements indicatifs des différentes étapes menant à la transformation du système scolaire québécois depuis la fin du 20^e siècle. En effet, la scolarisation des élèves en difficulté au Québec a évolué considérablement depuis la fin des années 1960. Les premières lueurs d'une démocratisation de l'éducation s'observent à travers la création d'un Bureau de l'enfance exceptionnelle en 1963, la publication du Rapport Parent en 1965 et la mise sur pied du Service de l'enfance inadaptée en 1969 (Goupil, 2014). On souhaitait alors offrir des services éducatifs qui correspondaient aux besoins des élèves dits « exceptionnels » et donner aux commissions scolaires (CS) la pleine responsabilité de l'organisation de ces services (Goupil, 2014).

L'évolution des objectifs ministériels en matière d'éducation s'est faite par le changement des politiques sur l'adaptation scolaire depuis la publication du *Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée* (COPEX) (MÉQ, 1976). Ce rapport a servi de fondation à la *Politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (1979) selon laquelle les élèves visés ont droit à une éducation de qualité « la plus normale possible » à travers le système scolaire public (Bisaillon et Rousseau, 2008, p. 11). De plus, les 62 recommandations du Rapport COPEX ont contribué grandement au mouvement de normalisation, incluant la recommandation d'implanter un système en cascades (voir figure 1.1 à la page 6) visant l'intégration scolaire (Goupil, 2014). Construit sur huit niveaux, ce modèle intégré d'organisation de services particuliers propose que la pleine intégration en classe ordinaire soit la cible pour le plus grand nombre d'élèves (Goupil, 2014). Selon ce même système, le soutien doit d'abord être offert à l'enseignant (second palier), puis à l'enseignant et à l'élève (troisième palier).

Pour reprendre les mots de Paquet et Margerotte (2012, p. 267), ce système « peut être interprété comme justifiant tous les contextes éducatifs, mais le mouvement d'intégration, symbolisé par les flèches qui figurent à gauche et à droite signifie que l'élève doit toujours être scolarisé dans l'environnement le plus intégré possible ».

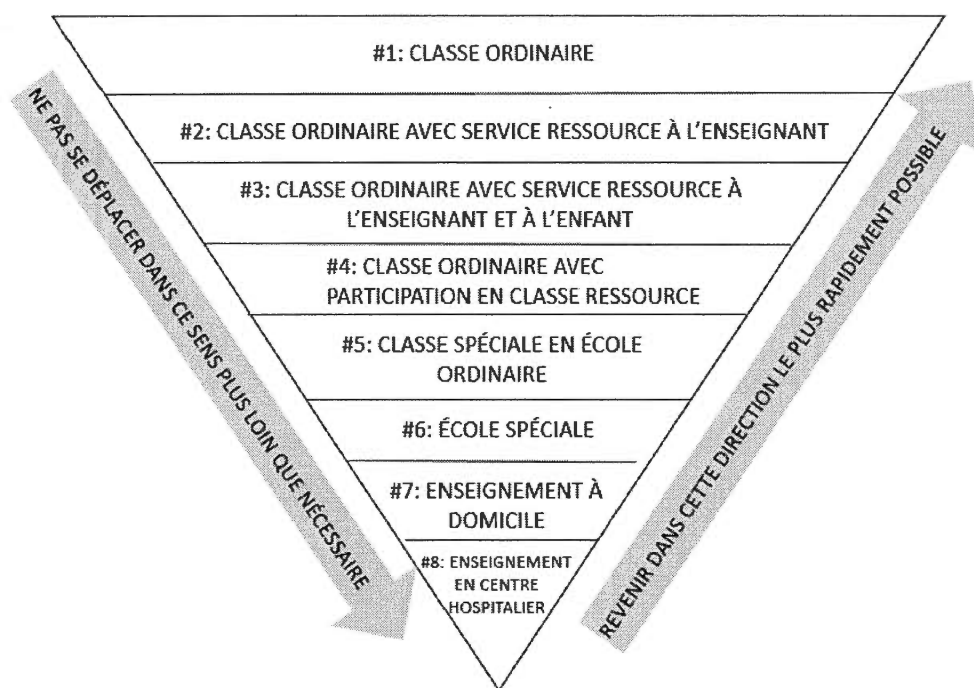


Figure 1.1. Le système en cascade (figure adaptée de Paquet et Margerotte, 2012, p. 268)

Au cours des années suivantes, un intérêt grandissant pour les élèves en difficulté a été observé et les classes spécialisées sont devenues plus nombreuses, mais il demeure difficile pour les élèves qui entrent dans le secteur spécial d'en ressortir, et ce, malgré le fait que plusieurs études arrivent à la même conclusion : « lorsque l'intégration dans la classe ordinaire est accompagnée d'un soutien adéquat, le concept de soi, le comportement et les attitudes envers l'école sont meilleures que dans la classe spéciale » (Goupil, 2014, p. 4). On note également l'absence de preuve de supériorité

de la classe d'adaptation scolaire sur la classe ordinaire en ce qui concerne le rendement des élèves (Goupil, 2014).

Plusieurs politiques favorisant une scolarisation dans le cadre le plus normal possible ont donc été créées dans le monde occidental. À titre d'exemples, les lois américaines *No Child Left Behind* (NCLB) et *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (IDEA), votées respectivement en 2001 et 2004, visent l'égalité des chances pour tous les élèves et la *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* de 2005 en France vise l'inclusion scolaire et amène plusieurs changements dans l'organisation scolaire (Barthélémy, 2014). En contexte québécois, plusieurs articles de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) concernent les élèves ayant un handicap ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), mais c'est la *Politique de l'adaptation scolaire* (MÉQ, 1999a), qui stipulera les orientations fondamentales du ministère de l'éducation québécois en matière d'adaptation scolaire.

En effet, la *Politique de l'adaptation scolaire* affirme le principe de l'intégration du plus grand nombre d'élèves en classe ordinaire (MÉQ, 1999a). Il y est question spécifiquement des EHDA. Les besoins de chaque élève se retrouvent alors au point convergent des services éducatifs. Les six voies d'action que proposait cette politique pour guider les acteurs scolaires à intervenir dans la même direction pour la réussite de tous contribuent largement à l'intégration des EHDA en classes ordinaires (Levasseur et Tardif, 2005a). Entre autres, la troisième voie d'action appelle à une organisation des services qui tient compte de l'évaluation individuelle des EHDA et privilégie l'intégration de ces élèves en classe ordinaire. Les voies d'action de la *Politique de l'adaptation scolaire* ont été reconduites en 2008 dans le *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDA* (MÉLS, 2008). Enfin, la *Politique de la réussite éducative* publiée en 2017 ne vise plus seulement les EHDA, mais tous les élèves, alors que l'inclusion scolaire devient une préoccupation plus importante.

Adoptée dans plusieurs pays industrialisés depuis les années 1970, l'intégration scolaire a pour objectif de permettre aux élèves en difficulté d'être scolarisés dans un environnement le moins restrictif possible (Rousseau, Dionne et Deslandes, 2006). L'intégration de ces élèves en classe ordinaire est également reconnue pour avoir des effets bénéfiques sur la réussite éducative des élèves. En effet, l'élève acquiert de meilleures habiletés sociales et des meilleures capacités de résolution de problèmes, en plus d'avoir accès à un programme académique plus complet (Rousseau *et al.*, 2006).

Depuis la fin du 20^e siècle, le modèle pédagogique de l'inclusion scolaire est de plus en plus prôné par les chercheurs et les instances ministérielles dans différents systèmes scolaires (ex. : Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Zélande). Cependant, tel que le rapportent Gremion et Ramel (2017, p. viii), « le terme "intégration" est généralement plus approprié pour définir les projets et réalisations effectives dans les écoles et classes ordinaires de la plupart des pays démocratiques ». Cela s'explique entre autres par le fait que les pratiques inclusives s'observent très peu en milieu scolaire (Fortier, Noël, Ramel et Bergeron, 2018). C'est donc ce terme qui sera employé pour faire référence au contexte scolaire des cas de notre étude².

1.1.1.2 Fréquentation scolaire et intégration

Au Québec, les chiffres concernant la fréquentation scolaire ont suivi de près les orientations prônant l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers ou à risque. Dans tout le réseau d'écoles publiques, le nombre de EHDAA est passé de 14,8% à

²Puisque le Conseil Supérieur de l'Éducation (2017) et une foule de chercheurs (ex. : Gaudreau, 2011 ; Gremion, Ramel, Angelucci et Kalubi, 2017 ; Kalubi et Gremion, 2015 ; Prud'homme, Duschesne, Bonvin et Vienneau, 2016 ; Rousseau *et al.*, 2006 et Tremblay, 2012) prônent l'inclusion comme modèle d'organisation scolaire au Québec, nous discuterons aussi des résultats à la lumière des principes de l'inclusion.

20,1% entre 2004 et 2012 (Progin, Marcel, Perisset et Tardif, 2015). De plus, on estime que les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ayant un plan d'intervention³ (PI) actif sont beaucoup plus nombreux que les élèves ayant un handicap; par exemple, pour l'année scolaire 2012-2013, ces élèves représentent 16,8% (versus 4% pour les élèves ayant un handicap) de tous les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire au secteur public (MÉERS, 2015). Le taux d'intégration des EHDAA en classe ordinaire a lui aussi augmenté alors qu'on observe une diminution du pourcentage d'élèves HDAA en classe d'adaptation scolaire⁴, selon le MÉLS (2009b). Les mêmes sources indiquent que l'intégration en classe ordinaire serait plus importante pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage que pour les élèves handicapés. Enfin, on observe un plus grand nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage scolarisés dans des classes ordinaires au primaire qu'au secondaire, soit 50,1% au primaire versus 20,2% au secondaire pour l'année scolaire 2007-2008 (MÉLS, 2010).

Parmi les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Kauffman et Landrum (2009) affirment que l'intégration représenterait un plus grand obstacle pour ceux qui présentent des difficultés de l'ordre du comportement (*students with emotional and behavioral disorders*). Les élèves en difficulté d'adaptation représenteraient en effet le groupe d'élèves le plus difficile à intégrer en classe ordinaire selon les enseignants (Clough, Clough et Lindsay, 1991 ; Rousseau *et al.*, 2006). La scolarisation de ces

³ « Il [le plan d'intervention] consiste en une planification d'actions coordonnées qui sont établies au sein d'une démarche de concertation. Le plan d'intervention s'inscrit dans un processus dynamique d'aide à l'élève qui se réalise pour lui et avec lui. Il prend appui sur une vision systémique de la situation de l'élève et est mis en œuvre selon une approche de recherche de solutions. » (MÉLS, 2004, p. 22).

⁴ De l'année scolaire 1999-2000 à l'année scolaire 2006-2007, le pourcentage de EHDAA intégrés en classe ordinaire passe de 56,0% à 62,1%, alors que le taux de EHDAA en classe d'adaptation scolaire pour les mêmes années passe de 37,6% à 32,8% (MÉLS, 2009b).

élèves en classe ordinaire requiert une « planification rigoureuse » et une collaboration avec d'autres intervenants (Rousseau *et al.*, 2006). Cependant, dans la condition où les groupes d'élèves respectent des proportions recommandées d'élèves en difficulté et d'autres qui n'en présentent pas (Giangreco et Doyle, 1999), l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire est prônée, car celle-ci leur offre un contexte de socialisation avec des pairs ayant des comportements prosociaux, ce qui est encouragé par plusieurs auteurs (Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999 ; Vitaro et Tremblay, 1994).

1.1.2 Diversification des agents éducatifs au Québec et ailleurs

Dans la foulée des transitions vers une école adaptée aux besoins de tous les élèves, de l'objectif d'intégration des EHDAA et de l'implantation des services éducatifs complémentaires, le MÉQ (2002) a pris soin de redéfinir un concept au cœur de ses programmes : la réussite scolaire est devenue la réussite éducative impliquant à la fois l'instruction, la socialisation et la qualification de tous les élèves. Élargi, ce nouveau concept reconnaît la participation des services complémentaires au triple mandat de l'école et stipule son importance au même pied d'égalité que la qualité de l'enseignement académique dans le projet éducatif de l'école (MÉQ, 2002). Conséquemment, les programmes des services complémentaires à l'enseignement sont devenus nécessaires pour maximiser « l'effet d'un enseignement de qualité » (MÉQ, 2002, p. 21). Ces nouveaux services à l'élève traduisent une complexification et un alourdissement de la tâche enseignante tout en voulant répondre aux besoins qui émergent dans un contexte social changeant. Le recours massif à divers agents éducatifs non enseignants est l'une des réponses à ces nouveaux besoins.

Dès les années 1990, une tendance générale démontre un essor important des services éducatifs complémentaires dans leur ensemble à l'intérieur des écoles publiques de plusieurs états de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE et UNESCO, 2002). Au Québec, la triple mission de l'école publique, soit

instruire, socialiser et qualifier (MÉQ, 1996), est alors devenue une mission partagée par divers agents éducatifs, soit les enseignants, les professionnels non enseignants (PNE)⁵ et le personnel de soutien technique et paratechnique (PSTP)⁶. Alors que le territoire de l'enseignant était anciennement limité au modèle « cellule-classe » dont il était l'acteur principal, ses fonctions sont dorénavant partagées avec d'autres agents scolaires (Tardif et Borgès, 2009, p. 85). Bien que la présente étude s'intéresse plus spécifiquement à la présence des TES en soutien à l'intégration dans les écoles québécoises, il est pertinent de savoir que le phénomène de la diversification des agents éducatifs est présent ailleurs dans le monde occidental.

En Amérique du Nord et en Europe, une croissance marquée des services éducatifs complémentaires a été notée dans les trois dernières décennies. Aux États-Unis, 34% du personnel des écoles est composé d'agents éducatifs non enseignants c'est-à-dire des PNE et agents éducatifs de soutien (National Center for Education Statistics, 2009). Dans l'espace d'une décennie (1990-2000), le nombre d'*instructional aides* augmente de 62,2%, alors que le nombre d'enseignants s'accroît de 25% et que la population étudiante n'évolue que très peu (National Center for Education Statistics, 2009). Une

⁵ Selon le *Plan de classification du personnel professionnel non enseignant*, « la catégorie des emplois de professionnelles et professionnels comprend les emplois dont l'exercice exige normalement un diplôme universitaire terminal et qui possèdent les caractéristiques [...] pour l'emploi type de professionnelle ou professionnel » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2006, Introduction I). Les psychologues, psychoéducateurs, orthopédagogues et orthophonistes sont des agents éducatifs PNE.

⁶ Au Québec, le personnel de soutien technique et paratechnique est une catégorie d'emploi qui « comprend les emplois caractérisés par l'exécution de travaux comportant l'application de procédés et de techniques dont l'utilisation ne requiert pas de formation universitaire » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011). Les emplois de soutien technique exigent une formation collégiale. Les techniciens en éducation spécialisée (TES) et les techniciens en service de garde sont des agents éducatifs PSTP.

proportion semblable décrit les écoles de l'ensemble des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Eurydice, 2009).

Les agents éducatifs de soutien⁷ ont donc connu un essor marqué à la fin du 20^e siècle et on les retrouve dans plusieurs systèmes éducatifs, bien qu'ils aient des appellations et des rôles différents selon le territoire. Par exemple, aux États-Unis, le paraprofessionnel a une formation d'études secondaires ou postsecondaires, mais non universitaires (Tardif et Levasseur, 2010). Il peut aussi être recruté à l'emploi selon ses compétences et connaissances pour assister un enseignant dans les matières académiques principales (Christie, 2002). Aussi appelés *teacher aides*, ces agents éducatifs de soutien ont pour mandat principal de répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers (Harris et Aprile, 2015). Autre exemple, en France, ce sont des assistants en éducation peu formés qui assument des rôles similaires aux *teacher aides* américains (Le Capitaine, 2005 ; Piot, 2002). Leur embauche est, en grande partie, le résultat d'une initiative du ministère de l'Éducation nationale visant à offrir de l'emploi aux étudiants boursiers pour les encourager à poursuivre leurs études. Ces assistants en éducation partagent le travail avec des auxiliaires à la vie scolaire employés depuis le début des années 1980 pour soutenir l'intégration des élèves ayant un handicap (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2009). Des emplois temporaires et une faible rémunération caractérisent la précarité professionnelle des auxiliaires à la vie scolaire (Belmont *et al.*, 2009). De leur côté, les écoles québécoises ont eu recours à bon nombre

⁷ Nous référerons au technicien en éducation spécialisée des écoles québécoises sous les termes « TES », « technicien » et « agent de soutien ». En ce qui a trait aux agents de soutien éducatifs exerçant un rôle apparenté à celui du TES, ils seront identifiés collectivement comme étant des paraprofessionnels. Il s'agit des groupes suivants : les *paraprofessionals* (Chopra, Sandoval-Lucero, Soaragon, Bernal, Berg De Balderas et Carroll, 2004), les *paraeducators* (Fisher et Pleasants, 2012), les *teacher aides* (Harris et Aprile, 2015), les *teacher assistants* (Giangreco et Doyle, 2007), les aides-enseignants (Langevin, Sénéchal et Larivée, 2011) et les auxiliaires à la vie scolaire (Belmont, Plaisance et Vérillon, 2009). Enfin, lorsqu'il sera question de faire référence à la fois aux TES et aux paraprofessionnels, les termes « agents éducatifs de soutien » ou « agents de soutien » seront employés.

de PSTP, particulièrement à des TES, afin de mieux répondre aux besoins particuliers des EHDAA (Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ), 2009), de respecter les exigences d'intégration du ministère de l'Éducation et d'offrir des ressources à la demande croissante de soutien des enseignants (Levasseur et Tardif, 2005a).

Spécifiquement, les services offerts en éducation spécialisée relèvent des programmes de service de soutien et de service d'aide (MÉQ, 2002). Ainsi, les TES sont appelés à accompagner l'élève tout au long de son cheminement scolaire et à contribuer à la mise en place de conditions favorables à son apprentissage (MÉQ, 2002). La dimension collective du travail impliquant les TES est un aspect important de ces nouveaux programmes dont les objectifs incluent la volonté d'une collaboration avec les personnes-ressources internes, l'importance d'une complicité entre les intervenants, le partage des responsabilités, la collaboration dans la mise en œuvre du PI et l'organisation des services pour favoriser l'intégration des EHDAA (MÉQ, 2002).

Plusieurs auteurs ont soulevé de nouveaux enjeux liés à l'essor des agents éducatifs de soutien, tels qu'une organisation de travail plus laborieuse, une collaboration difficile avec les enseignants et une difficulté à définir clairement les rôles (Carroll, 2001 ; Christie, 2002 ; Conq, Kervella et Vilbrod, 2009 ; Delisle, 2009 ; Fustier, 2009 ; Giangreco, 2013 ; Harris et Aprile, 2015). Avec la hausse massive du PSTP qui s'observe dans les écoles publiques, les rouages de l'organisation du travail entre les agents éducatifs sont en mutation et l'un des leviers de ces changements est sans doute la collaboration, à laquelle sont dorénavant explicitement appelés tous les intervenants du milieu scolaire.

1.1.3 Nouvel impératif de collaboration en milieu scolaire

1.1.3.1 Importance de la collaboration selon les cadres de référence ministériels

Depuis la fin du 20^e siècle, le discours du ministère de l'Éducation oriente les pratiques professionnelles vers une prise en charge collective des élèves ayant des besoins particuliers et rappelle ce qui est attendu des équipes-écoles quant à la collaboration multidisciplinaire. La *Politique de l'adaptation scolaire*, les cadres de référence sur les services éducatifs complémentaires, l'élaboration des plans d'intervention et l'organisation des services éducatifs aux EHDAA, ainsi que le *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA* (MÉLS, 2008) dépeignent un portrait global des valeurs et des propositions ministérielles quant aux pratiques collaboratives interprofessionnelles.

Tout d'abord, la *Politique de l'adaptation scolaire* (MÉQ, 1999a) souligne l'importance de créer une communauté éducative autour de l'élève en tant qu'une de ses voies d'action. Par exemple, le troisième chapitre indique qu'il est attendu des enseignants qu'ils collaborent avec le personnel des services complémentaires, duquel font partie les TES. Dans le but d'améliorer les services éducatifs aux EHDAA, le ministère de l'Éducation propose ensuite en 2002 le document *Les services éducatifs complémentaires*, considérés déjà comme essentiels à la réussite éducative de ces élèves. Dès lors, les CS ont l'obligation de pourvoir chacune de leurs écoles des quatre programmes de services complémentaires. Axés sur le soutien individualisé à l'élève, la vie scolaire, l'aide et l'accompagnement scolaire, ces programmes visent une offre de services cohérente entre l'enseignement et l'aide particulière. Par ailleurs, un cadre de référence pour l'élaboration du PI vise à faciliter la concertation entre les différents intervenants dans le but prioritaire de permettre un suivi individualisé cohérent pour l'élève (MÉLS, 2004). Enfin, le *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA* (MÉLS, 2008) rappelle l'importance de l'organisation des services pour favoriser une meilleure intégration des élèves en classe ordinaire.

Par ailleurs, plusieurs cadres de référence (ex. : MÉQ, 1999a ; 2002) énoncent l'importance d'un espace de classe élargi et ouvert pour qu'il y ait collaboration entre les services éducatifs. Dans le même sens, « le Programme de formation de l'école québécoise invite les équipes-écoles multidisciplinaires à ne plus fonctionner en vase clos » (MÉQ, 2002, p. 15), mais à viser la perméabilité des frontières et à « éviter le morcellement » (MÉQ, 2002, p. 22). Le partenariat entre les différents secteurs d'intervention est valorisé et on vise un « maillage des services de l'enseignement avec les services complémentaires » (MÉQ, 2002, p. 16) pour un système de services cohérent qui implique « une continuité des actions entreprises » (MÉQ, 2002, p. 43). Il est aussi question de recourir à une façon de « construire ensemble » pour atteindre le consensus (MÉLS, 2004, p. 20), impliquant une contribution de tous les acteurs autour du PI et une collégialité entre les membres du personnel (MÉLS, 2007). Enfin, le personnel de soutien (dont fait partie le TES) et le personnel enseignant se doivent de partager les préoccupations de l'école en tant que participants au projet éducatif ainsi que leurs expertise professionnelle (MÉQ, 1999a, 2002) et responsabilités (MÉQ, 2002 ; MÉLS, 2004), tout comme leurs objectifs, savoirs et savoir-faire (MÉQ, 2002).

1.1.3.2 Importance de la collaboration selon les chercheurs

Si le ministère responsable de l'éducation au Québec reconnaît l'importance de la collaboration, plusieurs auteurs reconnaissent également la collaboration comme étant une clé indispensable à la transformation de l'éducation au Québec (ex. : C. Beaumont, Lavoie et Couture, 2011) comme ailleurs (ex. : Maroy, 2006 ; Thomazet, Mérini et Gaime, 2014).

Les retombées positives de la collaboration en milieu scolaire comprennent, entre autres, un partage enrichissant et un soutien indéniable dans l'exercice du travail (Dionne, 2005). En effet, « le partage des tâches est une source d'allègement pour les collaborateurs, en ce sens que la répartition des tâches facilite leur travail et diminue le poids individuel des responsabilités » (Dionne, 2005, p. 358). Tel que le précisent C.

Beaumont et ses collaboratrices (2011) dans une recension d'écrits sur la question de la collaboration en milieu scolaire, répondre aux besoins des élèves est devenu la responsabilité partagée d'intervenants de plus en plus diversifiés qui se joignent aux enseignants dans la triple mission de l'école québécoise.

La collaboration aurait également des avantages pour l'individu. Pour C. Beaumont *et al.* (2011), la collaboration contribue, dans un premier temps, à briser l'isolement, amenant ainsi les agents scolaires à renoncer à un mode de travail plus isolé, comme c'est particulièrement le cas pour les enseignants. Puis, elles soulignent que les enseignants qui collaborent profitent d'un meilleur sentiment d'auto-efficacité et font preuve de plus d'ouverture et de persévérance en contexte d'adversité ; leur capacité individuelle de résolution de problèmes prend de l'expansion alors que les forces de chacun sont mises en commun. Toujours selon ces auteures, cela a pour résultat une meilleure gestion des comportements difficiles des élèves, une insertion professionnelle plus souple et une réduction du stress chez les professionnels. Par ailleurs, l'efficacité des interventions est augmentée (Garcia et Marcel, 2011) tout comme l'est la cohérence entre ces interventions (C. Beaumont *et al.*, 2011). De plus, les pratiques collaboratives favoriseraient le développement professionnel (Dionne, 2003 ; Dionne et Savoie-Zajc, 2011 ; Gather Thurler, 2007) tout en étant une opportunité d'apprentissage pour les professionnels impliqués (Day, 2001). Plus spécifiquement, la collaboration interprofessionnelle permettrait aux TES et à leurs collègues de prendre des ententes pour mettre sur pied de nouvelles interventions et les appliquer de manière coordonnée et cohérente auprès des élèves (Seifert et Messing, 2007) ; le temps gagné par les stratégies communes et la vision partagée deviendrait du temps avantageux pour la prévention.

De façon plus spécifique, la collaboration entre enseignants et agents de soutien aurait également des effets sur l'intégration des élèves en difficulté ou à risque. D'entrée de jeu, un climat de collaboration favorise l'estime personnelle des élèves, leur motivation

scolaire, leur fréquentation scolaire, leur rendement scolaire et leur relation avec les enseignants (Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989). D'autre part, « la qualité de l'environnement socioéducatif, dans laquelle la collaboration s'articule, aurait une influence sur l'adaptation ou l'inadaptation des élèves » (Lussier, 2015, p. 66-67). Une étude française portant sur la relation entre auxiliaire à la vie scolaire (AVS) et professeur (Nédélec-Tohel *et al.*, 2012) révèle que la réussite de l'inclusion des élèves en situation de handicap dépend des conditions d'efficacité de leur collaboration. Semblablement, dans son étude s'intéressant aux pratiques des dyades enseignant-AVS dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap, Barthélémy (2014) propose que les modalités de leur travail en collaboration est l'un des facteurs agissant comme frein à l'inclusion scolaire de ces élèves. Selon Delisle (2009, p. 101), « le contexte de travail en intégration [...] nécessite un travail collectif entre l'éducateur et l'enseignant ». Les résultats des entretiens conduits par la même auteure (2009, p. 101) lui permettent « d'affirmer que la dynamique de la relation TES-enseignant est très importante et qu'elle se situe au cœur des services éducatifs ». Parmi les trois principaux vecteurs assurant la qualité de ces services, les représentants des établissements scolaires et de la direction des services éducatifs interrogés identifient « la qualité de la collaboration TES-enseignant » comme étant « la condition gagnante » pour offrir des services de qualité (Delisle, 2009, p. 102). L'engagement des enseignants envers les EHDA étant significativement important pour leur réussite éducative, il importe qu'il ne soit pas compromis par la proximité entre les agents de soutien et les élèves (Giangreco, 2003). Pour ce faire, Langevin *et al.* (2011) insistent sur l'importance que chacun comprenne le rôle et les responsabilités de l'autre.

Le rôle de l'enseignant est bien défini et l'histoire de ce professionnel l'a toujours rattaché au contexte scolaire. Bien que cette étude s'intéresse à la fois aux enseignants et aux TES, nous considérons qu'il est nécessaire de présenter plus spécifiquement le technicien que l'enseignant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'avère pertinent de préciser davantage la position du TES, car ses contextes de travail sont variés (ne se

limitant pas au milieu scolaire) et les études à son sujet sont rares. De plus, son rôle est moins clairement établi que celui de l'enseignant dans les écoles primaires du Québec. Par ailleurs, la situation du TES évoque des caractéristiques qui lui sont uniques, telle que son évolution sociohistorique en contexte québécois, sa formation collégiale spécifique et l'aspect collaboratif de son travail en milieu scolaire dans les prescriptions officielles du ministère responsable de l'éducation au Québec.

1.2 TES : des acteurs importants en milieu scolaire

1.2.1 Essor du TES comme agent éducatif de soutien

Alors que les enseignants ont été pendant longtemps les agents centraux du système scolaire, voilà que la tendance semble changer d'une façon surprenante dans le temps (Levasseur et Tardif, 2005a). En effet, le MÉLS (2009a), cité dans Tardif et Levasseur, 2010) note entre 1999 et 2009 une augmentation du personnel technique (+286%), alors que le nombre d'enseignants a diminué (-6,5%) tout comme le nombre d'élèves du primaire et du secondaire (-13%). Qui plus est, les TES forment le deuxième groupe du personnel technique dont la croissance est la plus surprenante (+260% de 1990 à 2008), après les techniciens en service de garde (MÉLS, 2009a, cité dans Tardif et Levasseur, 2010).

Selon Tardif et Levasseur (2010), la multiplication des TES dans les écoles répond à « l'intensification du travail enseignant et à la dualisation de l'école en prenant en charge une part grandissante des tâches éducatives qui ne relèvent pas du travail d'instruction » (p. 86). En effet, la hausse des difficultés scolaires et sociales des élèves HDAA et l'objectif de réussite éducative du plus grand nombre demandent aux enseignants de faire plus d'interventions de l'ordre de la différenciation pédagogique, de l'adaptation et de la modification (MÉLS, 2014), ce qui alourdit leur tâche d'enseignement. Ainsi, l'intégration ou la réintégration des élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire peut nécessiter et être favorisée par le soutien continu

d'un TES (Rousseau *et al.*, 2006). Selon Tardif et Borgès (2009), la hausse du nombre de TES confronte la vision des enseignants sur la triple mission de l'école et oblige une nouvelle concertation entre ces deux groupes, ce qui crée également des tensions rattachées à la défense des périmètres de travail, des rôles, des tâches et de la mission scolaire. Pour une compréhension plus juste des défis de l'organisation du travail des TES et des enseignants, le portrait du TES sera dressé.

1.2.2 Définition unique du TES

Le TES est premièrement unique en ce qu'il est défini par sa formation collégiale dans le programme d'études techniques en éducation spécialisée 351.A0, offert seulement au Québec (MÉQ, 2004). La formation spécifique de ce programme technique est construite sur une matrice de 26 compétences générales desquelles découlent davantage de compétences particulières qui tiennent compte des situations et des activités associées à la profession et qui favorisent une bonne connaissance des contextes de travail variés (MÉQ, 2000). À l'issue de sa formation professionnelle et technique ou de sa formation continue, l'étudiant est apte « à exercer la profession d'éducatrice ou d'éducateur spécialisé » (MÉQ, 2004, p. 53).

Selon Landry (2013), le terme « spécialisée » dans le titre du TES est employé pour désigner les pratiques éducatives enseignées pour répondre aux spécificités des besoins multiples des clientèles. L'auteur situe l'éducation spécialisée dans l'espace du quotidien, car c'est là que prennent naissance l'activité en contexte et les relations interpersonnelles entre le TES et l'individu, donnant lieu à diverses pratiques spécifiques, dont certaines ayant un caractère clinique. D'ailleurs, « la vision québécoise de l'éducation spécialisée est sans doute unique » (Landry, 2013, p. 19), car elle s'insère dans la discipline proprement québécoise de la psychoéducation (Renou, 2005).

Un groupe d'analyse sur la situation de travail des TES formé de spécialistes de la profession au Québec expose une description autodéfinie et globale du TES (MÉQ, 1999b). L'éducateur spécialisé est d'abord considéré comme un intervenant psychosocial dont le rôle s'impose dans « les domaines de la prévention, de l'éducation et de la rééducation dans une optique d'intégration sociale et d'épanouissement personnel optimal » auprès d'individus ayant des problèmes de nature affective, physique, intellectuelle ou sociale (MÉQ, 2009b, p. 4). Alors que la définition élabore peu sur les rôles du TES, il est néanmoins clairement spécifié que celui-ci opérationnalise le PI en organisant des activités pour le développement des compétences et l'atteinte des objectifs individuels ou de groupe. Ce rôle est significatif en milieu scolaire puisque le PI demeure le moyen privilégié par les agents éducatifs pour répondre aux besoins des EHDAA (Myara, 2011).

Le TES qui travaille en milieu scolaire est finalement sujet à « une prescription du travail floue où les limites de métier sont parfois perméables » (Delisle, 2009, p. 160). Il en est ainsi du fait que le TES est appelé collaborer étroitement avec des enseignants et que chaque contexte de collaboration est différent. La prochaine section cherchera à éclairer ces constats en dressant un portrait de : 1) la situation de travail entre TES et enseignants en milieu scolaire et 2) du contexte pour leur collaboration, soit la classe ordinaire dans laquelle sont intégrés des élèves en difficulté d'adaptation.

1.3 Collaboration TES-enseignant en situation d'intégration

1.3.1 Collaboration TES-enseignants en classe ordinaire : entre prescription et travail réel

Les sources de prescription du travail du TES sont nombreuses et peuvent être formelles comme informelles. La dimension prescrite du travail du TES en milieu scolaire relève d'abord du programme d'études techniques cautionné par le ministère responsable de l'éducation au Québec, en ce qu'il dresse les frontières des compétences professionnelles à l'intérieur desquelles l'activité de travail s'inscrit (MÉQ, 2004). Le

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011) et le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (2011) négocient les éléments légaux relevant de l'organisation du travail des catégories d'emplois liées aux établissements d'éducation publics. La nature du travail du TES et ses caractéristiques principales sont définies par leur plan de classification⁸ qui est le même dans les secteurs francophone et anglophone. Indirectement, certaines politiques ministérielles (MÉLS, 2004 ; MÉLS, 2007 ; MÉQ, 1999a ; MÉQ, 2002) en matière d'éducation traduisent également des spécificités du mandat du TES lorsqu'il est concerné par les nouveaux objectifs éducatifs. Les CS, comme acteurs de gouvernance des institutions d'enseignement public sur un territoire déterminé (Progin *et al.*, 2015), prescrivent également leur propre définition de tâche à laquelle sont soumis les services d'éducation spécialisée des écoles qu'elles chapeautent, et donc les TES qui y travaillent (Delisle, 2009). Enfin, de façon plus informelle, le TES organise son travail en accord avec la direction de son établissement scolaire et les enseignants (MÉQ, 1999b ; Delisle, 2009 ; Tardif et LeVasseur, 2010 ; Progin *et al.*, 2015). Entre autres, les directions sont appelées à « mettre sur pied des mécanismes de communication efficaces entre les différents intervenants et faciliter la mise en place de structures de collaboration » (MÉQ, 2002, p. 57).

La prise en compte du travail réel du TES est essentielle, car ce dernier n'est pas statique comme l'est le travail prescrit. Au contraire, il est dynamique et considère les paramètres évolutifs, dont l'intensification du travail et ses conséquences comme le soulignent Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg et Kerguelen (2006). Ces auteurs

⁸ Le plan de classification définit les divers corps d'emploi et indique l'ensemble des qualifications légales et réglementaires requises pour certaines classes d'emploi, dont celle du personnel de soutien, comprenant le PSTP (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011).

indiquent que, contrairement au travail prescrit, le travail réel prend en considération les « différences inter et intra-individuelles de la population au travail » (p. 48) dans l'optique où les caractéristiques de l'organisation et de l'individu influencent les déterminants de l'activité. Les aspects du travail réel du TES importants à soulever concernent des éléments en marge des prescriptions officielles, comme la précarité d'emploi, les contraintes d'espace et de temps et les tensions relationnelles et professionnelles avec les personnes avec qui il est appelé à collaborer.

Les activités du travail des TES en milieu scolaire s'insèrent presque toujours dans des conditions précaires où les postes sont incertains et les postes à temps complet sont rares, donc où l'instabilité est présente d'une année à l'autre (Delisle, 2009 ; MÉQ, 1999b ; Progin *et al.*, 2015). L'étude de Delisle (2009) a montré que les paramètres du rôle des techniciens sont peu définis, ce qui satisfait certains TES qui apprécient le caractère flexible de leurs interventions et ce qui en déçoit plusieurs qui attribuent le manque de reconnaissance de leur profession à l'ambiguïté de leur rôle. Dans cette même étude, des TES ont rapporté que l'écart entre le travail qui leur était prescrit et le travail réalisé était variable de façon générale et encore plus en soutien à l'intégration des EHDAA. Le manque de temps, les heures supplémentaires compensées lors des journées pédagogiques (privant ainsi le TES des journées pédagogiques et des rencontres de l'équipe-école) et l'absence de routine dans le travail sont des défis qui rendent la gestion du temps parfois difficile et qui ajoutent au stress vécu. L'étude a aussi soulevé que le temps restreint disponible peut compromettre la planification et la coordination des interventions.

Le travail du TES auprès des enseignants soulève aussi des réalités adjacentes, dont le défi de la collaboration. Le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011) et le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (2011) stipulent clairement qu'ayant un rôle d'intermédiaire entre la personne en difficulté et les autres acteurs de l'équipe-école, le

TES est appelé à collaborer à différents degrés dans la recherche de solutions aux difficultés rencontrées. Toutefois, le caractère non planifié de certaines interventions du TES pour répondre aux crises qui font irruption en classe par exemple peut complexifier la collaboration, comme le démontrent Tardif et Levasseur (2010). En effet, ces auteurs ont souligné que les pratiques collaboratives, surtout dans le cadre de l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, peut être à l'origine de conflits entre les enseignants et les TES quant aux différences des approches empruntées.

1.3.2 Collaboration TES-enseignant en situation d'intégration des élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire

L'intégration en classe ordinaire de l'élève présentant des difficultés d'adaptation représente un défi de taille (Gaudreau, 2011). Qui plus est, l'apprentissage présente souvent un défi supplémentaire pour ces élèves (MÉLS, 2007). Une étude conduite auprès d'enseignants québécois révèle que ces derniers ont une attitude d'ouverture face à l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales, mais qu'ils ont des réserves à propos de ce qu'ils sont à l'aise de faire et de ce qu'ils sont prêts à mettre en œuvre pour intervenir auprès de ces mêmes élèves (Nadeau, Massé, Gaudreau, Verret et Nadeau, 2018). Les enseignants qui montreraient une attitude négative à l'endroit de l'accueil d'élèves ayant des difficultés de comportement dans leur classe craindraient, entre autres, pour leur santé, sachant que leur intégration constitue un risque de stress et d'épuisement (Schürch et Doudin, 2017). Gaudreau (2011) soutient quant à elle que les enseignants seraient particulièrement démunis à l'endroit des comportements que présentent certains élèves ayant un trouble du comportement. 68,7% des enseignants consultés lors d'une enquête nationale menée par Massé, Verret, Nadeau et Gaudreau (2016, p. 14) « affirment qu'un soutien additionnel serait nécessaire à l'intérieur de leur classe pour mieux inclure ces élèves [élèves présentant des difficultés comportementales] ». Si Gaudreau (2011) affirme que les élèves ayant des difficultés ou troubles du comportement « ont besoin d'une aide personnalisée qui

exige la mise en œuvre de stratégies d'intervention concertées » (p. 124), Rousseau *et al.* (2006) rappellent que la collaboration est une exigence des pratiques inclusives auprès de ces mêmes élèves. Enfin, Schürch et Doudin (2017) rapportent que l'intégration/inclusion des élèves présentant des difficultés sur le plan comportemental dépend entre autres « de la culture de l'établissement scolaire, telle la collaboration du personnel éducatif » (p. 81).

C'est donc spécifiquement pour soutenir l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et pour soutenir les enseignants que les CS peuvent employer des TES. Ceux-ci peuvent être appelés à travailler dans des classes spécialisées tout autant qu'en soutien à l'intégration en classes ordinaires. Contrairement au travail en classes spécialisées, Delisle (2009) rapporte que le contexte d'intégration des EHDAA en classes ordinaires requiert des TES des horaires entrecoupés et divisés pour répondre aux besoins de plusieurs élèves dans diverses classes, et ce, pour un même contrat. Les TES employés pour offrir un soutien à l'intégration des EHDAA travaillent ainsi avec des enseignants et des contextes de classe différents, et cela, sur une base quotidienne. Le contexte de travail en dyade TES-enseignant en classe ordinaire se révèle donc plus complexe qu'en classe d'adaptation scolaire.

1.3.3 Apports et tensions de la collaboration TES-enseignants dans l'intégration des élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation

Le travail collaboratif entre TES et enseignant comporte plusieurs apports pour l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation. Il n'est toutefois pas sans comporter de nombreuses tensions qui justifient l'importance de s'intéresser à la situation de collaboration entre ces deux acteurs du milieu scolaire. Les apports et les tensions que nous rapportons ici ne sont pas exclusifs à des contextes d'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire, puisque trop peu de recherches portent spécifiquement sur ce contexte. Ils ont toutefois tous été identifiés par des

chercheurs s'intéressant aux relations de travail entre enseignants et personnel de soutien aux élèves en difficulté ou à risque.

1.3.3.1 Apports de la collaboration TES-enseignants

L'intégration des élèves en classe ordinaire présuppose une organisation des services éducatifs (Gaudreau, 2011) et la collaboration des intervenants du milieu scolaire (Guerdan, 2015). En effet, la planification et le suivi des services permis par le travail collaboratif en font un critère essentiel au succès de l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation (Gaudreau, 2011). Dans le souci d'une meilleure intégration des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire, la relation des deux intervenants les plus près de ces élèves au quotidien, soit l'enseignant et le TES, semble jouer un rôle important.

Si plusieurs auteurs prônent l'importance d'une bonne collaboration entre les acteurs intervenant de près avec les élèves en difficulté d'adaptation intégrés en classe ordinaire, les agents du milieu scolaire aussi, directions, enseignants et PNE, admettent le caractère essentiel du travail des TES ainsi que la dimension complémentaire de leur travail à celui des enseignants dans leur soutien aux élèves (Delisle, 2009 ; Levasseur et Tardif, 2005a).

Bien que peu d'études se soient penchées spécifiquement sur les effets de la collaboration chez les élèves en difficulté (Ducrey et Jendoubi, 2016), les auteurs qui s'y sont intéressés en rapportent plusieurs bénéfices. Entre autres, le cadre de référence québécois sur les pratiques collaboratives en milieu scolaire de C. Beaumont et ses collaboratrices (2010) recense quelques effets positifs chez les élèves qui cheminent dans un environnement scolaire où les pratiques collaboratives sont très présentes. D'une part, le travail d'équipe entre les enseignants et les intervenants des services complémentaires, desquels le TES fait partie, assure plus de cohérence entre les interventions et contribue au développement optimal des élèves en difficulté intégrés

en classe ordinaire. Cela crée un climat sécurisant où les attentes clairement définies favorisent l'intégration de ces derniers (Mayer, 2001). D'autre part, les enseignants qui se sentent soutenus par des collaborateurs sont plus à même de persévérer lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles et à chercher à se développer pour avoir de meilleures pratiques auprès des élèves ayant des besoins particuliers qui sont intégrés dans leur classe. Toujours selon C. Beaumont et ses collaboratrices (2010), le climat de collaboration favorise la motivation scolaire des élèves, ainsi que leur estime de soi. Enfin, la collaboration permet aux intervenants d'avoir un langage commun relativement aux attentes sur le plan des comportements et sur les conséquences à mettre en place, ce qui constitue un facteur de protection directement associé à l'expérience scolaire des élèves en difficulté d'adaptation (Goupil, 2014).

Reste que les défis que pose l'organisation du travail individuel et collectif des TES est de taille (Barrère, 2002 ; Delisle, 2009 ; Derouet, 1992 ; Levasseur et Tardif, 2005b ; Gather Thurler, 2000), particulièrement en contexte d'intégration scolaire.

1.3.3.2 Tensions dans la collaboration TES-enseignants

Tel que l'énoncent Tardif et Borgès (2009, p. 91), le travail partagé entre TES et enseignants soulève des problèmes liés à ce qu'il faille d'abord définir, diviser et coordonner « le travail, le temps, les espaces, les savoirs, les compétences et les identités ». Bien que ces tensions ne soient pas directement engendrées par l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation, elles relèvent cependant de plusieurs conditions avec lesquelles doivent composer les enseignants et les TES pour accomplir leur mission éducative auprès de ces élèves intégrés. Les écrits rapportent des éléments du contexte-école, de la dyade ainsi que des éléments qui relèvent des individus qui semblent avoir un effet sur leurs interactions et créer des tensions.

De nombreux auteurs (ex. : Delisle, 2009 ; Levasseur et Tardif, 2005 ; Lussier, 2015 ; Seifert, 2007) reconnaissent la précarité des TES dont la stabilité d'emploi n'est réservée qu'aux techniciens ayant plusieurs années d'ancienneté. Pourtant, la stabilité du personnel scolaire comporte des bienfaits pour les élèves et le personnel (Delisle, 2009) et est l'un des principaux critères pour répondre aux orientations du ministère au regard de l'organisation des services éducatifs complémentaires (MÉQ, 2002). Néanmoins, au Québec, le régime hebdomadaire pour le TES travaillant en milieu scolaire est considéré à temps complet à partir des 26 heures (Delisle, 2009). En plus de révéler une autre forme de la précarité d'emploi, cette donnée converge avec les propos des auteurs qui exposent les contraintes temporelles des agents de soutien (Burtch, 2009 ; Delisle, 2009 ; Nédélec-Trohel *et al.*, 2012 ; Tardif et Borgès, 2009). Le manque accru de temps pour planifier et se concerter avec les enseignants impacte la qualité des services offerts par le personnel de soutien. C'est pourquoi, dans son appel à la collaboration, le ministère responsable de l'éducation au Québec précise qu'il est inévitable pour les membres de l'équipe-école de prévoir du temps à l'horaire pour se concerter, pour partager les responsabilités et pour éviter le dédoublement des tâches (MÉQ, 1999a, 2002 ; MÉLS, 2004).

La faiblesse statutaire des TES par rapport aux enseignants est une autre tension qui s'observerait entre autres par des rapports asymétriques (Levasseur et Tardif, 2005b ; Tardif et Levasseur, 2010). En effet, que ce soit en contexte d'intégration ou en contexte de classe d'adaptation scolaire, Levasseur et Tardif (2005b) avancent que, du point de vue des TES de leur étude, les tensions liées à une asymétrie dans la relation TES-enseignant découleraient d'une hiérarchie entre eux (formation universitaire versus collégiale, ancienneté du rôle professionnel versus nouveauté, rapport aux savoirs, faiblesse décisionnelle des TES) et à une collaboration à sens unique dont l'enseignant déterminerait les conditions. Selon ces mêmes auteurs, cette tension se percevrait également dans la délégation de ce que Progin *et al.* (2015) qualifient de « sale boulot », en référence à l'observation de Hugues (1992) sur le travail dont se

déchargent les enseignants sur les paraprofessionnels. Dans ce cas, les enseignants se concentreraient davantage sur les tâches destinées à l'enseignement des contenus de formation alors qu'ils délègueraient aux TES les interventions liées aux aspects difficiles de la gestion de classe et les tâches éducatives extra-académiques. Une telle division du travail entre l'enseignant et le TES pourrait également provenir de conflits idéologiques provenant « des différences de culture professionnelle notamment au chapitre des valeurs éducatives et des priorités à établir en éducation », comme le soutient l'analyse de Levasseur et Tardif (2005b, p.184).

Bon nombre d'auteurs identifient des tensions liées au « flou » entourant le rôle du TES dans le soutien apporté aux élèves et à l'enseignant. Delisle (2009, p. 71) rapporte ce qui suit :

Il semble y avoir des balises peu définies en ce qui a trait aux limites d'exercice d'une éducatrice spécialisée dans un contexte d'intégration scolaire, balises qui semblent être établies conjointement et informellement entre les enseignants et les éducateurs, ce qui peut favoriser l'émergence d'un dilemme chez l'éducatrice.

La négociation des rôles et le manque de clarté quant à ces derniers peut amener les acteurs à agir seuls plutôt qu'à partager les responsabilités, rapportent des auteurs s'étant intéressés aux AVS en France (Barthélémy, 2014 ; Burtch, 2009 ; Nédélec-Trohel *et al.*, 2012).

Par ailleurs, la délimitation et le partage des territoires sont reconnus comme posant problème dans la relation de travail entre l'enseignant et le TES (Levasseur et Tardif, 2005b ; Tardif et Borgès, 2009 ; Tardif et Levasseur, 2010). Cette tension s'exprime sous diverses versions. Une première est que l'espace de classe, devant parfois être partagé, peut poser problème quand l'enseignant considère sa classe comme un espace privé où il exerce son activité (Tardif et Borgès, 2009 ; Tardif et Levasseur, 2010). Dans le même sens, Levasseur et Tardif (2005b) soutiennent que la collaboration est

conditionnelle à ce que chaque acteur ait son propre lieu d'intervention, soit la classe pour l'enseignant et le bureau ou le « terrain » pour le TES.

Barthélémy (2014, p. 242), auteure s'étant intéressée aux AVS en contexte français, affirme que l'empiètement des territoires de l'un sur l'autre provoquerait « un manque d'ajustements didactiques et pédagogiques, et ce au détriment d'une réelle insertion de l'élève ». Plus spécifiquement, l'auteure (2014, p. 242) soutient qu'un dédoublement du temps didactique s'opère alors que « l'enseignant laisse l'AVS gérer l'élève en situation de handicap⁹ afin d'avancer le temps didactique du groupe classe ». Dans ce cas, l'AVS devient responsable d'adapter les situations données à l'élève en situation de handicap, sans pour autant que « les situations d'apprentissage [n'aient] été anticipées conjointement par les binômes agent de soutien/enseignant sur le plan de l'organisation et sur celui du savoir » (p. 242). La même observation est faite par Nédélec-Trohel *et al.* (2012, p. 159) qui nomment « décalages inter-systèmes » les décalages temporel et cognitif qui se produisent entre le système enseignant et classe et le système AVS et élève en situation de handicap. Les mêmes auteurs ont noté un risque associé au système auxiliaire (AVS-élève en situation de handicap), soit « un phénomène d'accélération didactique visant le comment faire » et réduisant l'autonomie de l'élève (p. 161). De ce fait, le décalage didactique « peut faire écran à l'apprentissage » de l'élève en situation de handicap (p. 163). C'est là un des exemples multiples qui illustrent la faiblesse de la coordination dans l'équipe TES-enseignant perçue par plusieurs auteurs (ex. : Seifert, 2007 ; Tardif et Levasseur, 2010).

⁹ Selon le Modèle de développement humain et Processus de production du handicap, une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) (Fougeyrollas, 2010). Un élève ayant une difficulté d'adaptation peut donc se retrouver en situation de handicap.

1.4 Objectifs généraux de l'étude

Alors que plusieurs études québécoises ont porté sur la collaboration entre une variété d'acteurs en milieu scolaire, elles n'ont toutefois pas mis l'accent sur la relation collaborative entre l'enseignant et l'éducateur spécialisé. En effet, l'enseignant est demeuré au cœur de ces analyses (Boies, 2012 ; Borges, 2011 ; Borges et Lessard, 2007 ; Côté, 2015 ; Dionne et Savoie-Zajc, 2011 ; Gingras, 2007 ; Striganuk, 2010 ; Tardif et Borges, 2009). Par ailleurs, avec l'essor multidisciplinaire au sein des équipes-écoles, plusieurs auteurs se sont penchés sur la collaboration entre les acteurs de l'équipe-école (C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Deslandes et Bertrand, 2001 ; Lessard et Portelance, 2005 ; Myara, 2011 ; Ouellet, Caya et Tremblay, 2011 ; Tardif, 2007 ; Tardif et Borges, 2009). En contexte américain, une plus grande attention a été portée sur la collaboration entre les enseignants et les *paraeducators* (Boomer, 1981 ; Devlin, 2008 ; Causton-Theoharis, Giangreco, Doyle et Vadasy, 2007 ; Giangreco, Suter et Doyle, 2010 ; Harris, 2002 ; Hunt, Soto, Maier et Doering, 2003 ; Lindeman et Beegle, 1988 ; Tobin, 2006). Ces études portant sur les agents de soutien ayant un rôle apparenté à celui du TES en contexte hors Québec offrent des pistes intéressantes au sujet de la collaboration interprofessionnelle. Néanmoins, il nous semble pertinent d'explorer le terrain de recherche peu défriché de la collaboration en milieu scolaire entre les enseignants et les TES en contexte québécois¹⁰.

La présente étude se penche donc sur la collaboration entre l'enseignant et le TES, qui ont le mandat officiel de collaborer afin d'instruire, de socialiser et de qualifier, en contexte d'intégration scolaire, les élèves qui requièrent un soutien différent en raison de difficultés sur le plan du comportement. Les TES et les enseignants sont tous deux

¹⁰ Une recension des écrits portant sur les TES en milieu scolaire québécois offre une vue d'ensemble plus précise des études consacrées à ce sujet au chapitre second.

responsables de la qualité des services éducatifs octroyés à ces élèves dans un souci d'égalité des chances. Leur collaboration semble nécessaire dans l'intégration laborieuse des élèves en difficulté d'adaptation. Toutefois, les pratiques collaboratives entre TES et enseignants semblent représenter un véritable défi. En effet, les tensions et les nombreux défis de cette collaboration nécessaire et imposée soulèvent des inquiétudes et des questions par rapport à l'organisation de leur travail respectif et à ce qui en découle alors que l'on sait que l'intégration est le résultat d'une somme de procédures qui se planifient en collaboration dans le temps (Rousseau *et al.*, 2006). De plus, force est de constater que différents contextes génèrent différentes situations de collaboration. Il s'avère donc essentiel d'explorer davantage comment la collaboration est vécue et perçue par les enseignants et TES dans leur tentative d'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation, et ce, dans leur contexte spécifique de travail au Québec. Deux objectifs généraux visent précisément l'étude de cette question.

Objectif 1 : Décrire le contexte de collaboration entre les membres de deux dyades TES-enseignant vis-à-vis de l'intégration d'élèves identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire au primaire.

Objectif 2 : Décrire les interactions des dyades TES-enseignant et le sens que donnent les TES et les enseignants à ces interactions dans le contexte de l'intégration d'un élève identifié comme ayant des difficultés d'adaptation en contexte de classe ordinaire.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce second chapitre présentera, dans un premier temps, les modèles de l'intégration et de l'inclusion scolaires afin de les distinguer sur le plan conceptuel en vue de l'analyse des résultats de notre étude. Ensuite, un regard plus approfondi sera posé sur le concept de collaboration, concept polysémique dont la richesse conceptuelle prend d'ailleurs racine dans ses définitions qui s'entrecoupent, se confirment, s'approfondissent et se renforcent les unes les autres. Pour ce faire, les écrits théoriques portant sur les concepts connexes à celui de la collaboration, sur les dimensions de la collaboration, ainsi que sur les conditions qui lui sont favorables et défavorables formeront le second aspect de ce chapitre. Le troisième aspect de ce chapitre relèvera de recherches empiriques sur la collaboration en milieu scolaire par l'entremise d'une recension des écrits portant sur le travail partagé entre les enseignants et les TES ou les intervenants ayant un rôle apparenté à ces derniers. Nous concluons ce chapitre en justifiant notre intérêt pour l'étude des interactions TES-enseignants et en présentant les objectifs spécifiques de notre recherche.

2.1 Intégration scolaire et inclusion scolaire

L'organisation scolaire du système québécois a laissé place, au cours des soixante dernières années, à des modèles de moins en moins ségrégatifs pour se tourner graduellement vers l'intégration scolaire, puis vers l'inclusion scolaire (CSÉ, 2017). Depuis le début des années 1990, les modèles théoriques de l'inclusion scolaire et de l'éducation inclusive sont décrits par un nombre croissant de chercheurs en éducation (Goupil, 2014 ; Ramel et Vienneau, 2016). Cependant, les termes *intégration* et *inclusion* sont encore aujourd'hui confondus et parfois utilisés sans qu'on les distingue spécifiquement, alors qu'ils renvoient à deux approches distinctes (CSÉ, 2017 ; Vienneau, 2006). Il importe donc de définir ces deux concepts. Dans ce chapitre, nous nous attardons davantage aux principes de l'inclusion scolaire. En effet, l'inclusion amène une apparente rupture avec le modèle traditionnel de l'intégration scolaire sur les plans de la compréhension des besoins des élèves, des pratiques à privilégier et des valeurs éthiques (Gremion et Kalubi, 2015) et nous ne pouvons faire fi de cette rupture et de ses apports à la réflexion sur la collaboration pour favoriser la réussite éducative, bien que le contexte de notre recherche s'apparente davantage à celui de l'intégration scolaire (voir sections 4.1.2 et 5.2).

2.1.1 Intégration scolaire

La notion d'intégration fait surtout référence à l'expression américaine *mainstreaming*, impliquant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers dans l'environnement le moins restrictif (*least restrictive environment*) et le cadre le plus normal possible (MÉQ, 1976 ; Goupil 2014 ; Tremblay, 2012). Dans ce contexte, l'élève reçoit des mesures de soutien à divers degrés qui permettent une adaptation des conditions dites « normales » et favorisent son intégration en classe ordinaire, tel que le système en cascades l'illustre (Goupil, 2014). Toutefois, selon Armstrong (2003, citée dans Plaisance, 2015), l'intégration scolaire n'est qu'une évolution partielle de l'adaptation scolaire ou de l'enseignement spécialisé en ce qu'on distingue encore les

élèves qui peuvent être intégrés en classe ordinaire de ceux qui ne le peuvent pas. Ainsi, suivant le courant critiqué de l'enseignement spécialisé/adaptation scolaire (Ramel et Vienneau, 2016), le modèle de l'intégration scolaire « a été mis en œuvre en gardant le modèle médical de l'enseignement spécialisé » (Tremblay, 2012, p. 37). Ainsi, l'élève intégré est identifié comme étant un visiteur dans la classe ordinaire ; il y est sous certaines conditions (Armstrong, 2003 citée dans Plaisance, 2015). Dans le même sens, « l'élève intégré doit satisfaire à certains critères pour être "intégrable", il doit prouver [par un comportement et un rythme d'apprentissage normalisés, par exemple] qu'il est apte à être scolarisé dans une école ordinaire » (Tremblay, 2012, p. 37). En effet, l'intégration scolaire suppose que « le retrait de l'élève en classe ou en école spécialisée ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en classe ordinaire, avec l'aide et le soutien appropriés », rappelle Tremblay (2012, p. 36). Bref, comme le souligne Plaisance (2015), l'éducation intégrative renvoie à une « culture visant l'assimilation » alors que l'éducation inclusive renvoie à une « culture de l'accueil des différences et de l'appartenance aux lieux communs » (p.29).

2.1.2 Inclusion scolaire

La transformation du système éducatif vers l'inclusion scolaire est encouragée au fil des ans par de nombreuses injonctions internationales (UNESCO, 1990 ; 1994 ; 2000 ; 2001 ; 2005). Le dernier avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (2017) expose la médicalisation des difficultés scolaires comme étant le premier enjeu auquel il vaille porter une attention pour assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves (en difficulté ou non) dans un système qui valorise la diversité. Selon ce même avis, l'approche médicale de l'éducation est, entre autres choses, centrée sur le déficit (ou la difficulté) de l'élève et sur la catégorie à laquelle il appartient (ex. : élève en difficulté d'adaptation) et pose obstacle à la réussite éducative pour tous. Ainsi, il invite à considérer l'inclusion comme nouveau paradigme de réflexion et d'action. L'inclusion s'oppose à l'exclusion de l'élève à besoins particuliers de la classe ordinaire (Vienneau,

2006) et ne doit pas être confondue avec l'intégration en ce qu'elle implique un changement de paradigme et « des modifications fondamentales sur l'intervention à apporter » à tous les élèves (Tremblay, 2012, p. 39). Elle est donc plus que l'inclusion physique des élèves en classe ; elle implique que les enseignants et les autres intervenants scolaires adoptent une pédagogie de l'inclusion où chaque apprenant (en difficulté ou non) a droit à des pratiques pédagogiques planifiées selon ses besoins et caractéristiques personnelles (Vienneau, 2006). À l'inverse de l'intégration scolaire, tous les élèves sont perçus comme étant membres à part entière d'une communauté scolaire, d'un tout (Plaisance, 2015 ; Tremblay, 2012) et on valorise la diversité, promeut l'égalité des chances pour tous les élèves et favorise la participation sociale de ces derniers (CSÉ, 2017 ; Ramel et Vienneau, 2016 ; Tremblay, 2012). « L'aide n'est plus apportée dans une logique de normalisation de l'élève différent, mais pour favoriser la réussite de tous les élèves, peu importe leurs spécificités », soulignent Fortier *et al.* (2018, p. 4). De plus, parmi les bénéfices de l'inclusion scolaire, on nomme l'accessibilité à plus de ressources dans une école, la diminution des craintes face à la différence, l'acceptation, la compréhension et la valorisation de la diversité et l'amélioration de l'image de soi chez les élèves (Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2006).

L'importance d'« un leadership fort exercé par la direction de l'école », « un but commun partagé par tous les intervenants », « un sentiment de responsabilité partagée (tous les adultes sont responsables de tous les élèves) » et « d'excellentes pratiques pédagogiques » sont quelques caractéristiques parmi celles que propose Vienneau (2006, p. 19) pour guider l'édification d'une école inclusive. Dans le même sens, l'inclusion dite « responsable » implique entre autres que les enseignants et autres membres du personnel de l'école prévoient du temps en commun pour collaborer et planifier et évaluent constamment leurs interventions et le modèle de services offerts aux élèves (Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen et Forgan, 1998). Les conditions déterminantes pour une pédagogie inclusive réussie comprennent la collaboration interprofessionnelle (Allenbach, 2017 ; Allenbach, Borri-Anadon, Leblanc, Paré,

Rebetez et Tremblay, 2016 ; Gremion et Kalubi, 2015 ; Tremblay, 2012 ; Vienneau, 2006), « le sentiment de compétence des enseignants titulaires, la culture et le climat d'établissement scolaire » (Allenbach, 2017, p. 98).

2.1.3 Représentations, inclusion et collaboration

Enfin, l'évolution du milieu éducatif vers une éducation inclusive représente un grand défi, entre autres pour les enseignants. Plusieurs études (ex. : Carrington et Elkins, 2002 ; Stanovich et Jordan, 1998) reconnaissent que les pratiques des enseignants sont directement rattachées au sens que ces derniers donnent à leur expérience. Ainsi, il apparaît essentiel pour Fortier et ses collaborateurs (2018) de s'intéresser aux représentations des acteurs scolaires. De façon similaire, Plaisance (2015) invite les acteurs du milieu scolaire à revoir le choix des mots qu'ils emploient, car ceux-ci orientent leurs pratiques effectives. En effet, « les pratiques effectives des enseignants, c'est-à-dire les pratiques qui s'observent dans leurs actions en tant qu'interventions pédagogiques (Legendre, 2005), sont influencées par leurs perceptions, conceptions, présupposés ou représentations », (Fortier *et al.*, 2018, p. 5-6). Ainsi, les présupposés et les représentations des enseignants et des TES quant à la différence sont identifiables dans leurs propos et témoignent de la posture adoptée par ces intervenants au regard de l'intégration des élèves dans leur milieu (Fortier *et al.*, 2018).

De manière semblable, les représentations de la collaboration chez les acteurs scolaires peuvent influencer leurs actions, leur discours et leurs attitudes (Dufour, 2013, p.185) : « les connaissances que les intervenants détiennent au sujet de la collaboration peuvent avoir une incidence sur leurs manières de se comporter et d'agir lors d'un processus de collaboration ». En plus de leurs connaissances à l'égard de la collaboration, les caractéristiques personnelles des individus sont à considérer lorsque l'on s'intéresse à leurs représentations, rappelle l'auteure en citant Moscovici (1961).

En somme, les pratiques collaboratives entre TES-enseignant pour l'intégration/inclusion des élèves en difficulté d'adaptation sont étroitement liées à leurs représentations et celles-ci sont intimement rattachées à aux individus et au contexte dans lequel elles sont produites (Jodelet, 1991, cité dans Dufour, 2013). De même qu'il s'avère pertinent de distinguer les concepts d'intégration et d'inclusion scolaires sur le plan conceptuel, il faut brosser un portrait complet du concept de la collaboration pour rendre compte à juste titre des représentations des enseignants et des TES.

2.2 Concept de collaboration

La collaboration, telle qu'étudiée en rapport au contexte éducatif, est comprise comme une démarche conjointe complexe impliquant au moins deux partis engagés et ouverts à l'autre dans le but d'atteindre un objectif commun (C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Friend et Cook, 2007 ; Letor, 2009 ; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif, 2007 ; Portelance, 2010). Cette section souligne d'abord que la collaboration est une notion polysémique, étant souvent associée à plusieurs concepts connexes et variant selon les auteurs (ex.: Garcia et Marcel, 2011 ; Larivée, 2011 ; Little, 1990 ; Marcel *et al.*, 2007 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Puis, pour définir encore plus spécifiquement la collaboration, il importe de considérer que certains auteurs s'intéressent aux dimensions qui la définissent (ex.: C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Beauregard et Kalubi, 2011 ; Bush, 2003 ; Dionne, 2003 ; R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). C'est ce que propose ensuite la présente section. Puisque nous nous attardons spécifiquement à la collaboration TES-enseignant dans cette étude, cette section permettra ensuite de définir la collaboration interprofessionnelle. Enfin, la collaboration interprofessionnelle est influencée par une gamme de conditions qui relèvent des contextes macro et micro et qui permettent d'identifier ce qui facilite ou pose obstacle au travail collaboratif. Ces conditions seront présentées en fin de section.

2.2.1 Concepts connexes à la collaboration

Divers concepts, parfois regroupés en typologies et modèles, sont employés par plusieurs auteurs qui s'intéressent à la collaboration en milieu scolaire. Par exemple, Garcia et Marcel (2011) présentent une catégorisation des cinq formes du travail partagé ¹¹ entre enseignants : 1) cohabitation, 2) coordination, 3) collaboration, 4) coopération et 5) coélaboration. Little (1990) propose une typologie distinguant les relations collaboratives en fonction de degrés d'interdépendance moindre à élevé sur un continuum à quatre niveaux, allant d'échanges superficiels sans but spécifique, à une relation d'entraide ponctuelle non réciproque, à une relation d'échange et de partage, pour aboutir à un partage de références communes, de décisions mutuelles et d'expérience. Quant aux travaux de Larivée (2003), rappelés par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), ils brossent un portrait des formes de la collaboration sur quatre niveaux où la collaboration est comprise « comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs » (Larivée *et al.*, 2006, p. 529). La complexité des degrés d'engagement, de consensus et de relations est croissante du premier au quatrième palier. Ainsi, au premier niveau se retrouvent la *consultation* et l'*information mutuelle* ; au second niveau, la *concertation* et la *coordination* ; au troisième niveau, le *partenariat* et la *coopération* ; et au quatrième niveau, la *fusion* et la *cogestion* (Larivée *et al.*, 2006). De leur côté, Gilly, Fraisse et Roux (2001) définissent quatre types de dialogues coopératifs. D'autres auteurs mettent en évidence des oppositions. Dionne et Savoie-Zajc (2011) opposent la collégialité de Little (1990), où les collaborateurs partagent des ressources, des informations et des solutions, à la collaboration engagée de Cousins, Ross et Maynes (1994), où les collaborateurs partagent des responsabilités

¹¹ Le travail partagé est également appelé « travail collaboratif » par Marcel, Borges, Dupriez, Périsset Bagnoud et Tardif (2007).

liées aux activités d'enseignement qui prennent place au sein même de la classe. Borges (2011) oppose la collaboration formelle, regroupant « les pratiques de coordination qui font normalement partie de la tâche de l'enseignant [...] la coordination de leurs intentions, contenus d'enseignement, planifications, évaluations », à la collaboration informelle qu'elle définit par « l'entraide, le soutien, les échanges informels qui ne sont pas nécessairement anticipés ni inscrits dans la grille horaire » (p.91-92). D'autres travaux contribuent à définir la collaboration, tels que ceux de Cook et Friend (2010), de Marcel *et al.*, (2007) et de Martineau et Simard (2001).

Dans ces typologies et modèles, la diversité des concepts connexes à la collaboration appuie l'idée selon laquelle cette dernière n'est pas uniforme, mais traduite par une multiplicité de situations de collaboration. Pour obtenir une vue d'ensemble ordonnée, les définitions seront présentées à partir des cinq formes du travail partagé de Garcia et Marcel (2011) qui serviront de point de départ, car ils ont l'avantage de couvrir un large spectre de concepts, allant de la cohabitation à la coélaboration. Il est à noter que les concepts connexes à la collaboration ne sont pas compris comme des niveaux qui hiérarchisent les pratiques collaboratives, mais plutôt comme différentes expressions de la collaboration qui peuvent être nécessaires dans une situation et ne pas l'être dans une autre.

La première forme du travail partagé définie par Garcia et Marcel (2011) est la cohabitation. Elle renvoie à l'idée selon laquelle les enseignants qui cohabitent exercent leur rôle avec l'élève de façon indépendante; seul l'espace physique est partagé dans ce cas. La cohabitation fait partie du quotidien des enseignants; or, il peut être difficile pour ces derniers de cohabiter et ils doivent parfois « faire leur place » pour y arriver (p. 132). De même que la cohabitation, la catégorie

« consultation/information mutuelle » de la typologie de Larivée *et al.* (2006)¹² est la forme la moins engageante d'une relation collaborative où les degrés d'engagement, de consensus et de partage de pouvoir sont peu élevés. La cohabitation ressemble aussi aux deux premières catégories du continuum de Little (1990), soit celles où les relations sont encore empreintes d'indépendance. La première catégorie de l'auteur représente des acteurs n'étant pas dans une dynamique de résolution de problèmes, mais plutôt dans une série d'échanges superficiels et anecdotiques, alors que la seconde entrevoit une forme d'entraide « ponctuelle et à sens unique ».

La coordination, comme deuxième forme du travail partagé pour Garcia et Marcel (2011), renvoie au travail des enseignants qui coordonnent leurs actions de manière à savoir d'avance ce que l'autre a prévu de faire avec l'élève; elle permet à l'élève de comprendre les liens entre les interventions (Garcia et Marcel, 2011). Coordonner implique d'agencer et d'organiser ses actes en fonction d'atteindre un but commun (Barthe, 2000 ; Marcel *et al.*, 2007). Les interventions coordonnées peuvent être conduites en même temps ou de façon différée; le degré de coordination est plutôt déterminé par le degré de dépendance entre les interventions, d'après Barthe et Queinnec (1999). La coordination requiert donc une adaptation réciproque des actions posées pour les acteurs impliqués (Soubie et Kacem, 1994) et peut même exiger de ces derniers de se remettre en question ou de débattre d'une idée (Garcia et Marcel, 2011). La « concertation/coordination » est positionnée au deuxième niveau de la typologie de Larivée *et al.* (2006) et implique elle aussi un partage d'information menant à une concertation autour de moyens à mettre en place pour parvenir à coordonner les actions. De même, Little (1990) propose une forme de coordination, c'est-à-dire des discussions

¹² La typologie de Larivée *et al.* (2006, p. 530) catégorise les diverses formes de la collaboration selon une gradation des niveaux 1 à 4 selon le degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir dans le rapport collaboratif, le niveau 1 représentant le plus faible degré de collaboration.

pédagogiques et la planification des interventions, au troisième niveau d'interdépendance dans son modèle de la collaboration.

La troisième forme de travail partagé, la collaboration, implique la mise en place d'un dispositif commun, pensé et parfois négocié (Garcia et Marcel, 2011). La collaboration, telle qu'entendue par Garcia et Marcel (2011), implique un partage des tâches selon les forces de chacun. Elle est caractérisée par la mise en commun de l'espace et du temps où des décisions sont prises en solidarité pour l'atteinte d'un but commun par les agents scolaires, selon Marcel *et al.* (2007, p. 10) : son « environnement [est] structuré (selon des modalités diverses) par des formes de coordination administrative et pédagogique qui appellent à dépasser la simple cohabitation ». Ces auteurs attribuent à la collaboration différentes pratiques de communication fonctionnelle, la différenciant ainsi de la coordination et de la coopération. Cette forme de communication « s'attache en particulier à la circulation de l'information au sein du collectif, à l'ajustement mutuel entre les enseignants, à la socialisation des processus interprétatifs, à l'articulation des actions projetées, à leur planification, voire à l'élaboration d'un référentiel opératif commun », indiquent Marcel *et al.* (2007, p. 10). Par ailleurs, il a été observé que la collaboration entre les enseignants qui expérimentent un conflit sociocognitif (Monteil, 1989), c'est-à-dire qui se butent à une position d'opinion différente de la leur, se trouve favorisée parce que les acteurs prennent conscience des alternatives existant en dehors de leur propre pensée (Garcia et Marcel, 2011). En effet, la présence de débats d'opinions indiquerait une forme élevée d'interdépendance, selon le quatrième niveau du continuum de Little (1990).

La coopération comme quatrième forme du travail partagé entre enseignants désigne une responsabilité conjointe au niveau pédagogique où s'opère un partage partiel dans l'organisation des tâches de chacun (Garcia et Marcel, 2011). La coopération est la troisième forme sur quatre de la typologie de Larivée *et al.* (2006), qui la positionnent également dans la même catégorie que la coopération. De leur côté et en empruntant

l'idée de Schmidt (1994), Marcel *et al.* (2007) distinguent la coopération de la collaboration par le prolongement des actions communes. En d'autres mots, ces auteurs soutiennent que si le « verbe professionnel échangé » amène à la collaboration, alors le « geste professionnel et partagé » conduit à la coopération (p. 11). Par son mode structuré de répartition des tâches, la coopération est une forme de collaboration organisée (Barthe et Quéinnec, 1999). La relation de coopération impliquerait des rapports égaux entre les intervenants scolaires, une reconnaissance bidirectionnelle des compétences et de l'expérience, un processus décisionnel visant le consensus dans lequel les individus se font confiance, des interactions directes à deux sens, un objectif conjoint et un partage complémentaire des savoirs et des habiletés (Deslandes et Bertrand, 2001). Little (1990) identifie également la reconnaissance des expertises mutuelles comme un indicateur d'un niveau élevé d'interdépendance entre les collaborateurs, situé au dernier niveau de son continuum. De plus, Gilly, Fraisse et Roux (2001) proposent le dialogue coopératif qui se résume par quatre situations, soit : 1) la coélaboration acquiescente ou lorsque l'un donne son plein accord à une solution élaborée et proposée par l'autre, 2) la coconstruction ou lorsqu'il y a un va-et-vient entre les idées menant à un développement commun et harmonieux, 3) la confrontation avec désaccord ou lorsque l'un tente de convaincre l'autre d'une idée et qu'il y a un désaccord sans toutefois qu'il y ait une argumentation de la part du parti en désaccord, et 4) la confrontation contradictoire ou lorsqu'il y a un désaccord accompagné d'une argumentation de chacun des partis se concluant soit par la proposition initiale ou par une proposition construite au fil de l'échange. Schmidt (1994) évoque également l'idée selon laquelle la coopération peut permettre l'objectivation des idées par la confrontation des points de vue.

La cinquième et dernière forme du travail partagé du modèle de Garcia et Marcel (2011) est la coélaboration. Les partenaires qui coélaborent autour d'une activité commune partagent et articulent leurs savoirs afin que les deux partis puissent profiter des connaissances disciplinaires de l'autre. La coélaboration serait donc une opportunité

pour des échanges constructifs qui influencent les pratiques mutuelles des partenaires. Dionne et Savoie-Zajc (2011) spécifient que dans une collaboration engagée, les professionnels vont même aller jusqu'à créer des savoirs. Selon Larivée *et al.* (2006), la « cogestion/fusion » indique le degré de la relation la plus interdépendante. Celui-ci représenterait une collaboration où les partenaires administrent conjointement les situations, ressources et savoirs de telle sorte qu'ils donneraient l'impression de ne faire qu'un et qu'il soit difficile de les dissocier (Larivée *et al.*, 2006). Le continuum de Little (1990) indique également que la résolution de situations complexes correspond à un haut niveau d'interdépendance chez les collaborateurs. Sans utiliser le terme « coélaboration », Perrenoud (1997) définit les relations parfaitement interdépendantes quand il y a un partage d'élèves, de ressources, d'idées et de pratiques professionnelles.

En somme, ce tour d'horizon des formes du travail partagé et des concepts connexes à la collaboration nous permet de constater une cohérence dans le portrait général que brossent de nombreux auteurs des formes que peut prendre la collaboration. Définie en termes différents et selon des catégories diverses, la collaboration se complexifie alors que les objets de partage se multiplient et que l'ouverture à l'autre progresse. Il apparaît toutefois nécessaire de nommer que la typologie du travail partagé de Garcia et Marcel (2011) peut porter à confusion alors que la troisième forme s'appelle « la collaboration » pour deux raisons. D'abord, le travail partagé étant aussi appelé travail collaboratif (Marcel *et al.*, 2007), la collaboration serait une forme du travail collaboratif. Puis, considérer la collaboration uniquement comme forme du travail partagé constituerait une limite si l'on veut aborder ce concept à partir du large éventail de définitions proposées par beaucoup d'auteurs. Ainsi, comme la plupart de ces derniers (ex. : Borges, 2011 ; Cook et Friend, 2007 ; 2009 ; 2010 ; Dionne et Savoie-Zajc, 2011 et Larivée *et al.*, 2006), nous comprenons la collaboration comme un concept beaucoup plus large qu'une simple forme du travail partagé. La richesse qu'apportent les nuances et précisions des éléments de définition des nombreux auteurs permet également de poser un regard plus prudent sur un concept aussi polysémique.

De surcroît, la collaboration ne se définit pas seulement en théorie, mais bien par les personnes qui collaborent (Dionne, 2005). En effet, les acteurs de la collaboration sont comme des auteurs de ce qu'ils accomplissent : « l'acteur-auteur est autonome dans son engagement pédagogique, et non l'exécutant d'une commande qui viendrait du sommet » (J.M. Labelle, 2000, cité dans Dionne, 2005, p. 353). La collaboration est donc orientée par les acteurs-auteurs qui « tissent entre eux un réseau de relations et manifestent des intentions » (Dionne, 2005, p. 350). De même, pour comprendre les situations de collaboration, il importe de connaître le sens que donnent ces acteurs-auteurs à leur expérience des situations de collaboration qu'ils vivent.

Enfin, un aspect des formes de la collaboration en milieu de travail éducatif a très peu été traité, mais a tout de même été souligné par Marcel *et al.*, (2007) : ce sont les pratiques collaboratives en classe et hors classe. Cet aspect étudié dans le cadre d'une collaboration professionnelle enseignante serait intéressant à développer dans une optique de collaboration interprofessionnelle où le travail hors de la classe prend tout son sens dans la pratique des TES.

2.2.2 Dimensions de la collaboration

De nombreux auteurs s'étant intéressés à la collaboration en contexte éducatif, interprofessionnelle ou non, ont conduit des études afin de faire ressortir les différentes dimensions qui définissent la collaboration. Un tour d'horizon de ces études menées en contexte scolaire, portant sur des concepts connexes à celui de la collaboration (ex. : travail partagé, partenariat, travail d'équipe, coordination, coopération), a permis de faire ressortir les dimensions de la collaboration les plus soulevées par les auteurs de ces études. La figure 2.1 illustre la synthèse des dimensions de la collaboration proposées dans les écrits. Celles-ci seront individuellement définies par la suite.

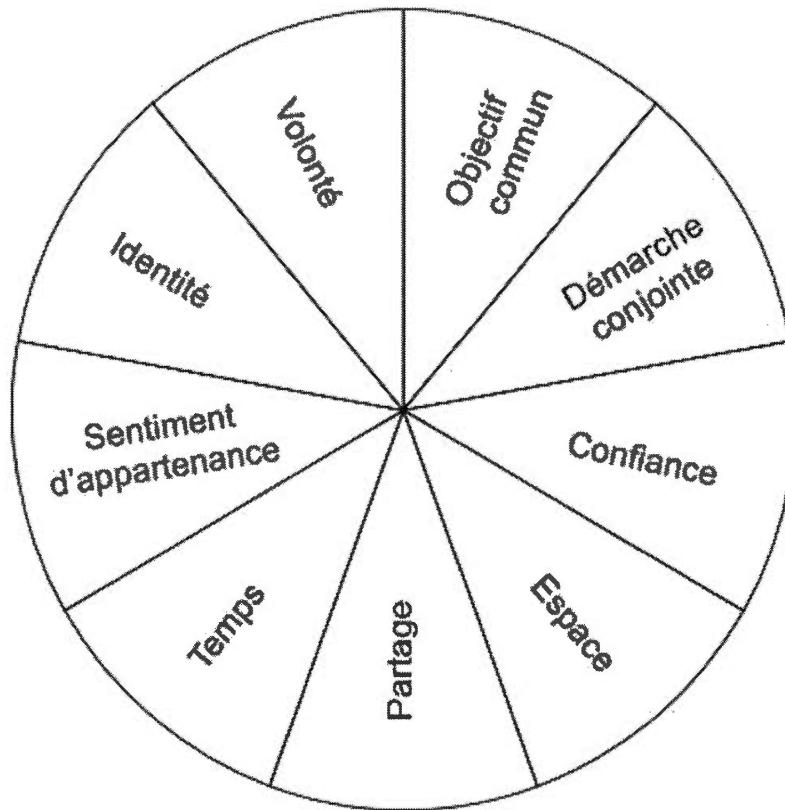


Figure 2.1. Dimensions de la collaboration

La collaboration est d'abord une *démarche conjointe*¹³ qui a un sens pour les collaborateurs, c'est-à-dire qui est rattachée à un projet (Dionne 2003; 2005). Essentiellement, cette démarche conjointe est caractérisée par des rapports mutuels qui sont égaux et complémentaires, faisant ainsi place à une réciprocité entre des individus qui donnent et qui reçoivent (Cook et Friend, 2010 ; R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). Le Boterf (2008) précise d'ailleurs que c'est davantage la loi de réciprocité des échanges que les contenus de ces derniers qui permettra à la collaboration de durer :

¹³ Cet aspect sera discuté davantage sous la dimension « objectif commun ».

« chacun doit pouvoir rendre service à l'autre, veiller à l'utilité de ce qu'il donne, reconnaître l'importance de ce qu'il a reçu » (p. 145). Dionne (2005) précise que l'espace de collaboration implique que chaque individu ait une place, que ces derniers « évoluent en parité » et que la latitude donnée à chacun pour s'exprimer traduise une démarche « d'égal à égal » (p. 357). Ces rapports engendrent, entre autres, une parité dans la prise de décision et le partage du pouvoir (Beauregard et Kalubi, 2011 ; Cook et Friend, 2010 ; Day, 2001 ; R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). Les partis qui collaborent « explorent de manière constructive leurs différences et cherchent des solutions qui vont au-delà de leur propre vision, laquelle est limitée » (Gray et Wood, 1991, cités dans Comeau-Vallée, 2015, p. 1).

Les activités de la collaboration existent grâce à un *objectif commun* poursuivi par les partenaires (C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Marcel et Garcia, 2009 ; Marcel *et al.*, 2007). En effet, la présence d'un objectif commun est le critère qui revient le plus souvent dans les définitions portant sur la collaboration, comme le rapportent Allenbach *et al.* (2016). De toute évidence, l'objectif commun n'est pas suffisant à lui seul pour établir qu'il y a relation de collaboration et il importe que les collaborateurs partagent la même représentation de ce dernier, selon les mêmes auteurs. Dans le même sens, R. Labelle (2004, cité dans Pharand *et al.* 2001) insiste sur l'importance de la compatibilité des buts et des objectifs des individus qui collaborent. Par ailleurs, le but commun peut servir à la fois de motivation pour les professionnels et de guide dans l'action collaborative (Cook et Friend, 2010). Enfin, l'objectif peut être à la fois un préalable au projet de collaboration et le fruit de son processus (Allenbach *et al.*, 2016).

La collaboration est *volontaire* (Cook et Friend, 2010) et elle serait le résultat d'un désir de travailler en équipe, d'un besoin à collaborer, plutôt que d'une imposition venant de l'extérieur (Borges, 2011 ; Cook et Friend, 2010). C'est cette volonté qui témoignerait de l'authenticité de la relation de collaboration (Hargreaves, 1994, cité dans Osborn, McNess et Broadfoot, 2002). Pour Johnson et Pugach, (1996, cités dans

Allenbach *et al.*, 2016) l'imposition d'une collaboration devenue indispensable pour répondre aux défis que pose le contexte scolaire québécois de plus en plus inclusif n'implique pas qu'il faille renier l'importance de la volonté à collaborer. Le Boterf (2008, p.89) rappelle que « la patience et la disponibilité ne s'acquièrent pas sur commande. Livrer à d'autres ce que l'on sait, partager un capital de savoir suppose qu'on ait intérêt à le faire, qu'on ne craigne pas d'y être perdant ». Ainsi, la volonté demeure un facteur positif à l'instauration de pratiques collaboratives (C. Beaumont, 2011) en ce qu'elle soutient la participation active chez les collaborateurs et peut indiquer que ces derniers y trouvent une certaine forme de plaisir (Le Boterf, 2008).

L'*identité* est une dimension de la collaboration qui a deux visages. Elle est d'abord individuelle en ce que les professionnels ont, antérieurement à la situation de collaboration, une identité propre (R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). D'autre part, la collaboration contribue à modeler l'identité des sujets qui collaborent. Mucchielli (2003) qualifie l'identité comme étant une relation à l'autre qui se construit par rapport à des critères relationnels impliquant des rôles sociaux et des besoins différents. La question du rôle est associée à la construction identitaire, selon Comeau-Vallée (2015, p. 2) :

En effet, les professionnels ayant tendance à se définir en grande partie en fonction de leurs pratiques et leurs rôles (Pate *et al.* 2010 ; Chreim *et al.*, 2007 ; Pratt *et al.* 2006), réviser et départager ces derniers implique qu'ils revisitent du même coup leurs constructions identitaires. D'un côté, ils sont appelés à se construire une définition de soi qui tient compte de leur relation avec les autres, qui s'intègre bien, qui s'imbrique dans l'équipe. D'un autre côté, ils doivent aussi préserver une certaine dose de différenciation, afin d'éviter une homogénéité excessive, laquelle brimerait leur sentiment d'unicité, mais également le principe même la collaboration, soit la richesse de la diversité (Dukerich *et al.*, 1998; Brewer, 1991).

La dimension de l'identité dans la collaboration se définirait donc, en partie, par la revue des rôles individuels et partagés à travers le chevauchement des pratiques, des statuts et des domaines d'intervention (Comeau-Vallée, 2015). De façon similaire,

Beauregard et Kalubi (2011, p. 160-61) abordent la collaboration comme étant un « processus social » et un « cheminement interactif » et rappellent le caractère essentiel de la reconnaissance de la complémentarité des expertises de chacun. Indirectement, la clarification des rôles et des responsabilités devient une condition indispensable dans toute relation de collaboration (Allenbach *et al.*, 2016).

Le *sentiment d'appartenance* est une dimension capitale de la collaboration interprofessionnelle, car celui-ci témoigne d'une identification à l'équipe, à la communauté professionnelle (Cook et Friend, 2010). C'est une forme d'identité collective qui est permise par ce sentiment conditionnel à l'affiliation sociale à l'équipe-école (Beauregard et Kalubi, 2011). Dionne (2005) exprime l'idée suivante :

La collaboration se retrouve donc reliée à une notion de plaisir où chaque acteur, par sa participation à une dynamique collaborative, satisfait son sentiment d'appartenance en se ralliant à une vision commune de collègues qui partagent un même milieu de vie (p. 352).

La dimension *temporelle* est inévitable dans la collaboration (Day, 2001). Prérequis à cette dernière, le temps investi, lorsqu'il est en carence, freine les pratiques collaboratives (Hargreaves, 1994, cité dans Dionne, 2005). D'ailleurs, le personnel travaillant en milieu scolaire doit composer avec d'importantes contraintes temporelles, d'où l'importance de « donner du temps au temps » (Le Boterf, 2008, p. 153). C'est-à-dire qu'il faut établir un calendrier de rencontres régulières d'une durée suffisante; les rencontres trop espacées et brèves ne favorisent ni les relations de confiance ni la productivité (Le Boterf, 2008).

La collaboration exige unanimement un *partage*. On parle premièrement d'un partage équitable des responsabilités qui tient compte des compétences de chaque professionnel et qui est cohérent avec les objectifs (Beauregard et Kalubi, 2011 ; Cook et Friend, 2010). En ce sens, il ne s'agit pas obligatoirement d'une division égale des tâches, mais plutôt d'une considération du contexte et des rôles de chacun. Il faut noter

que le partage des expertises peut freiner la collaboration dans le cas où « la figure "d'expert" de l'intervenant peut provoquer un sentiment d'incompétence ou d'injustice chez l'enseignant ordinaire » (Allenbach, 2015, cité dans Allenbach *et al.*, 2016, p. 81) ou, à l'inverse, amener au sentiment de dévalorisation si le rôle de l'intervenant en est un strictement d'assistance à l'enseignant. Par ailleurs, la mise en commun des ressources (Beauregard et Kalubi, 2011 ; Cook et Friend, 2010 ; R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001) et l'application des ressources individuelles pour l'atteinte du but sont des formes de partage qui impliquent une ouverture de la part des collaborateurs. C'est ce que Bush (2003) va définir littéralement en affirmant que la porte de la salle de classe ne peut demeurer fermée pour qu'il y ait collaboration. Alors que ce dernier évoque le partage des responsabilités, des ressources et de l'espace, R. Labelle (2004, cité dans Pharand *et al.* 2001) ajoute que le partage des risques est une qualité essentielle à la collaboration.

Toujours dans la dimension du partage, il est essentiel que les intervenants du milieu scolaire partagent une compréhension des besoins et de la situation de l'élève pour viser la cohésion entre leurs pratiques (C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Boisvert, 2000). Ce partage se doit d'être bidirectionnel tel un échange (Portelance et Durand, 2006). Le partage des savoirs, des points de vue et des idées stimule les échanges, apporte des clarifications et crée des idées nouvelles dans un processus collaboratif (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Nombreux sont les auteurs qui associent la collaboration à un espace d'expression, c'est-à-dire à la latitude donnée à chacun pour s'exprimer (ex. : Baker, 2005 ; Bourgeois et Nizet, 1997 ; Bush, 2003 ; Cook et Friend, 2010 ; Day, 2001 ; Dionne, 2003; 2005 ; Martineau et Simard, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Portelance *et al.*, 2011 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001). La collaboration est un « lieu d'expression [qui] engendre des apprentissages, favorise le partage des tâches et contribue au soutien mutuel », d'après Dionne (2005, p. 349). Cette auteure définit la collaboration par le partage, la démarche conjointe et le lieu d'expression. Le dernier aspect renvoie, selon elle, à un espace d'échanges et de dialogues « où l'honnêteté est essentielle » (p. 357).

Martineau et Simard (2011) nomment trois autres conditions au dialogue, soit l'écoute mutuelle, l'adoption d'une ouverture d'esprit ou la reconnaissance de la faillibilité de ses propres opinions et le partage d'un langage commun. Ultimement, le dialogue permet aux collaborateurs d'exprimer leurs valeurs pédagogiques et d'échanger sur la vision, devenant ainsi « un lieu de liberté pour la pensée, un lieu de recherche et d'apprentissage » (J.M. Labelle, 1998, cité dans Dionne, 2005, p. 357).

Alors que le concept même de collaboration est parfois traduit par le terme « espace de collaboration » (Dionne (2005, p. 355), l'*espace* est une autre de ses dimensions (Bush, 2003 ; Garcia et Marcel, 2011 ; Marcel *et al.*, 2007 ; Portelance, Pharand, Peterson, Marion, Gravel, Laflamme et D'Amours, 2011). L'espace physique permet aux collaborateurs de cohabiter, de partager un espace commun (Garcia et Marcel, 2011) et de partager un « espace-temps » (Allenbach *et al.*, 2016, p. 82). La compréhension et l'usage faits de l'espace par les collaborateurs sont également des indicateurs des frontières physiques et symboliques entre leurs territoires (Fahrni, 2018). Ainsi, la question de l'espace dans les interactions est l'une des dimensions qui permettent de s'intéresser aux relations de collaboration entre les individus.

Une autre dimension de la collaboration est la *confiance*. Selon une étude (Portelance *et al.*, 2011) menée sous forme de table ronde auprès d'acteurs en milieu scolaire, la *confiance* mutuelle est un signe favorable à la collaboration (Friend et Cook, 2009 ; 2010). Elle sert de fondation à plusieurs autres dimensions de la collaboration. Entre autres, elle permet le partage des responsabilités entre les partis, dans la mesure où la collaboration implique la reddition de comptes (R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). Selon Ogien et Quéré (2006, cités dans Letor, 2009), la confiance comporte une marge de risque en ce qu'elle se gagne et se perd ; elle est donc quelque chose à entretenir. Ces mêmes auteurs affirment qu'elle se construit lentement, mais ne requiert qu'un seul coup pour être rapidement ébranlée. Dans le cadre du travail fait en collaboration, la confiance peut provenir d'un « sentiment d'auto-efficacité collective »

érigé sur la base d'une reconnaissance des compétences et de l'efficacité de l'équipe (Letor, 2009, p. 97). D'après plusieurs auteurs s'étant intéressés au co-enseignement, le sentiment de confiance peut également être favorisé lorsque les partenaires ont des caractères compatibles (Allenbach *et al.*, 2016).

Sans doute complexe, la collaboration se résume donc à être une démarche conjointe, volontaire, entre au minimum deux individus ayant des identités individuelle et professionnelle distinctes, qui ont un sentiment d'appartenance à l'équipe et qui prennent le temps d'exercer plusieurs partages basés sur la confiance pour atteindre un même but.

Enfin, en plus de se caractériser à travers plusieurs dimensions, la collaboration peut prendre diverses formes : « Elle peut être rituelle ou véritable; contrainte et formelle ou spontanée et informelle; minimale ou très engageante; sur certains aspects de travail, mais pas sur d'autres; entre soi (une catégorie d'acteurs) ou entre plusieurs catégories d'acteurs internes et externes » (Lessard et Portelance, 2005, p. 372). Ce qui a trait à la coordination des tâches prescrites ou à la participation aux activités instaurées par l'école impliquant des pratiques collaboratives (participation à des comités, activités de formation, rencontres d'intervention) donne plus souvent lieu à une collaboration formelle (C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Borges, 2011). *A contrario*, la collaboration informelle, plus spontanée et volontaire, relève des pratiques qui concernent l'entraide, les moments d'échanges imprévus et les partages qui ne sont pas inscrits à l'horaire et qui ne font pas partie de la tâche formelle des agents scolaires (C. Beaumont *et al.*, 2011; Borges, 2011). Alors que les enseignants collaboreraient plus de façon informelle (MÉLS, 2008), la collaboration formelle tend à favoriser l'instauration de règles communes, particulièrement essentielles pour la collaboration interprofessionnelle, l'implantation des dispositifs de régulation pour faire le point (ex. : réunions) ainsi que les méthodes de travail, ces dernières étant « indispensables [car] elles constituent des langages et des modes de raisonnement transversaux » (Le Boterf, 2008, p. 85).

L'aspect formel favorise également la production de traces documentaires faisant preuve des apprentissages et de l'évolution de l'équipe (D'Amour, 1998).

2.2.3 Conditions favorisant ou posant obstacle à la collaboration

Plusieurs auteurs (Jordan et Stanovich, 2004 ; Guranlick, Neville, Hammond et Connor, 2008 ; Irvine, Lupart, Loreman et McGhie-Richmond, 2010) s'entendent pour dire que le succès des pratiques collaboratives interdisciplinaires/interprofessionnelles en milieu éducatif est influencé par une série de variables en interaction. Tout d'abord, ils indiquent que les caractéristiques des milieux éducatifs (la structure organisationnelle, les politiques de l'école et de la CS, le leadership, les pratiques et les ressources du milieu scolaire) constituent une première variable. Puis, les caractéristiques des individus travaillant en milieu scolaire sont des variables qui influencent la collaboration entre professionnels (Jordan et Stanovich, 2004 ; Guranlick *et al.*, 2008 ; Irvine *et al.*, 2010) ; elles renvoient à leur identité professionnelle, soit leur formation, leur expérience ainsi que leurs compétences. Tout comme ces auteurs, Sicotte, D'Amour et Moreault (2002) indiquent que l'attitude, les croyances personnelles et les valeurs peuvent influencer les pratiques collaboratives en les favorisant ou en les contraignant.

Selon Letor (2009), le « sentiment d'appartenance à une équipe et à l'établissement » est une condition favorable aux pratiques collaboratives (p. 81). En s'appuyant sur les propos d'Argyris et Schön (2002), l'auteure propose que ce sentiment d'appartenance découle entre autres d'une dimension organisationnelle où « des dispositifs de coordination sont mis en place de manière intentionnelle par une autorité [...] pour faciliter le travail collaboratif » (p. 81).

Toujours en empruntant aux propos d'Argyris et Schön (2002), Letor (2009) ajoute que la confiance interindividuelle permet l'expression réciproque des opinions et des ressentis, tout comme elle suppose un processus dénué d'attitude défensive basée sur

la méfiance. De plus, elle favorise l'adoption de stratégies de communication et d'investigation appropriées, telles que révéler ou clarifier une information, se concerter, être ouverts à la discussion et à la résolution de conflits. Au contraire, le repli sur soi et sur sa classe et l'isolationnisme ne semblent pas contribuer à la prise de recul critique, c'est-à-dire à la remise en question des habitudes, à l'innovation et à l'amélioration des pratiques (Borges, 2011 ; Borges et Lessard, 2007 ; Letor, 2009). C. Beaumont *et al.* (2011) abondent dans le même sens en affirmant que l'isolement, l'individualisme et la compétition sont des obstacles à la collaboration interprofessionnelle qui se construit dans un climat de confiance. De fait, la collaboration est influencée par un climat de travail plus courtois connoté par l'entraide et la complicité (Borges, 2011).

Il n'y a aucun doute, la qualité de la collaboration se joue sur le plan de la relation : « Une relation authentique et profonde rend possible l'actualisation d'un projet pédagogique des plus novateurs. La complémentarité entre les collègues intervient comme facteur important de motivation pour entretenir les échanges concernant la pratique professionnelle » (Dionne, 2005, p. 359). D'une part, l'unicité, l'intensité, l'ouverture et l'authenticité relationnelles vont caractériser une relation de collaboration. D'autre part, la complémentarité dépend des caractéristiques personnelles des individus et des forces pédagogiques de chacun (Dionne, 2005).

En plus de durer dans le temps, les fruits d'une collaboration basée sur la confiance sont le résultat d'une approche critique où les actions sont remises en question, d'une démarche orientée vers la résolution de problèmes et d'une intention à travailler pour l'établissement (Letor, 2009). Entre autres, plusieurs auteurs reconnaissent l'utilité des conflits d'idées et des désaccords au sein d'une équipe (ex. : Bourgeois et Nizet, 1997 ; Bouvier, 2004 ; Tarondeau, 1998 ; Ferrary et Pesqueux, 2006). Cependant, Barrère (2002) et Dupriez (2003) spécifient qu'il est rare de trouver en milieu scolaire un système où la négociation et le conflit d'idées sont les bienvenus par les agents scolaires qui évitent généralement les confrontations.

Plusieurs auteurs (Borges, 2011 ; Cook et Friend, 2010 ; Osborn, McNess et Broadfoot, 2002) évoquent l'importance de la volonté à collaborer ; conséquemment, douter de l'efficacité du travail d'équipe est d'entrée de jeu un obstacle à la collaboration. Cet obstacle peut se traduire subtilement, d'après Letor (2009), par la réticence à participer à des réunions du type administratif selon le motif qu'elles sont moins pertinentes. En effet, énonce-t-elle, la mise à l'horaire de moments de rencontre par les équipes de travail est indispensable à la collaboration, tout comme l'est l'organisation efficace des réunions qui facilite et maximise les temps d'arrêt prévus pour collaborer. Ainsi, la collaboration durable passe forcément par la tenue de réunions efficaces, car celles-ci pourvoient des temps structurés de concertation où les collègues peuvent réfléchir ensemble, clarifier des idées, planifier et prendre des décisions importantes (Letor, 2009). Les réunions doivent être porteuses de sens : 1) les objectifs sont cohérents avec le projet éducatif de l'école, édifié de façon concertée; 2) des moyens de gestion sont mis en place pour assurer un fil conducteur entre les réunions; 3) le contenu des rencontres est pertinent pour les pratiques quotidiennes des professionnels ; et 4) les solutions proposées sont accompagnées d'une latitude suffisamment grande pour que les intervenants se les approprient et les appliquent de façon autonome (Letor, 2009).

Un autre obstacle à la collaboration est le roulement annuel du personnel scolaire dont le statut est précaire. L'étude de Borges (2011) conduite en contexte québécois le spécifie clairement : « le statut précaire de plusieurs enseignants [...] rend difficile la poursuite de projets communs » (p. 96). Il en va de même pour la situation d'emploi des TES (voir section 1.3.3.2).

Au regard de la collaboration interprofessionnelle entre les TES et les enseignants spécifiquement, les horaires éclatés, le manque de temps, l'intensification du travail et le clivage entre professionnels sont d'autres obstacles importants (Lussier, 2015).

À la lumière de ces nombreux facteurs susceptibles d'influencer la relation de collaboration interprofessionnelle en milieu scolaire, il est possible de constater que certaines conditions relèvent de l'environnement et d'autres des individus eux-mêmes et de leurs relations. Certains auteurs, tels que Lessard (2009), les identifient en faisant une distinction entre les facteurs environnementaux (ex. : caractéristiques sociodémographiques des élèves et du personnel, ressources physiques, taille de l'école, stabilité de l'équipe de direction), les facteurs associés à l'organisation du travail (ex. : coordination des activités, style de leadership, gestion du changement) et les facteurs associés aux interactions des individus ou des équipes (ex. : mode et fréquence de la communication, partage de l'information, interactions entre autorités scolaires et autorités administratives locales). Un autre exemple provient de Tardif et Levasseur (2010) qui différencient les facteurs institutionnels (ex. : ce qui se rapporte au système scolaire), des facteurs organisationnels (ex. : statuts, fonctions, espace physique, horaires) et des facteurs professionnels (ex. : rôle, précarité d'emploi, culture et valeurs professionnelles). De manière similaire à ces auteurs, nous considérons que les conditions qui influencent et favorisent la relation de collaboration s'entrevoient sur deux niveaux. D'une part, certains éléments appartiennent à l'environnement scolaire, par exemple, le style de leadership, les ressources, l'espace, les modalités de concertation formelles cautionnées par la direction d'école ou les dispositifs de coordination intentionnellement mis en place par les autorités. D'autre part, il y a les facteurs associés à la dimension relationnelle qui relèvent des individus et des relations qu'ils entretiennent. À ce second niveau, on peut penser aux mandats des professionnels, aux valeurs et attitudes, à la volonté de collaborer, aux réunions organisées en équipe ou à la complémentarité des rôles. La figure 2.2 illustre ces niveaux des conditions favorisant la collaboration.

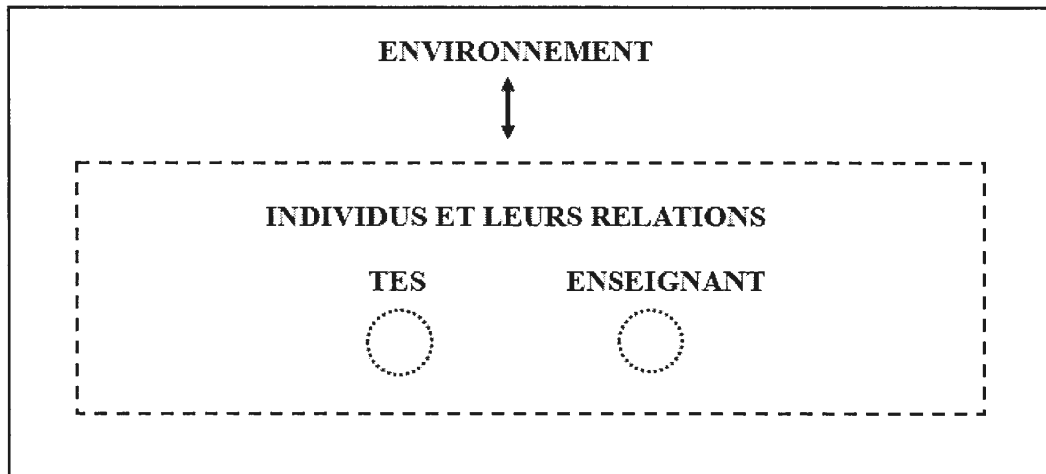


Figure 2.2 Niveaux des conditions favorisant la collaboration

2.2.4 Collaboration interprofessionnelle

Au regard des écrits consultés, la question de la collaboration entre TES et enseignant sera abordée ici sous deux angles différents : en fonction de types ou modèles d'équipe et selon les définitions théoriques s'attardant aux disciplines ou aux professions. Ces deux angles sont traités dans la présente section.

Plusieurs modèles d'équipe ont été mis sur pied pour favoriser l'efficacité du travail collaboratif. Entre autres, Friend et Cook (2007 ; 2009) se sont intéressés spécifiquement aux types d'équipes que l'on retrouve en milieu scolaire. Selon ces auteurs, deux grands modèles de relations de travail peuvent décrire le travail d'équipe du personnel scolaire: les équipes basées sur les relations disciplinaires (multidisciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires) et les équipes centrées sur

les élèves¹⁴ (équipes en adaptation scolaire¹⁵, équipes de résolution de problèmes centrées sur les élèves¹⁶ et équipes d'assistance en intervention).

Friend et Cook (2007 ; 2009) reconnaissent les équipes centrées sur les élèves à leur objectif plutôt qu'aux relations disciplinaires entre leurs membres. Par exemple, les équipes d'adaptation scolaire ont comme but principal l'évaluation des élèves pour juger de leur éligibilité dans un programme spécialisé (Johns, Crowley et Guetzloe, 2002, cités dans Friend et Cook, 2007) et doivent agir en accord avec les lois sur l'adaptation scolaire. La visée des équipes de résolution de problèmes centrées sur les élèves est de soutenir les enseignants dans le développement d'interventions en classe, d'agir en prévention, de résoudre les problèmes et d'offrir un support collégial auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Puis, les équipes d'assistance en intervention impliquent le maximum de ressources disponibles au sein d'un établissement scolaire, incluant les services du personnel spécialisé (Burns, 1999 ; Whitten et Dieker, 1995, cités dans Friend et Cook, 2007), pour colliger de l'information additionnelle et procéder collectivement à un processus de résolution de problème.

Toujours selon Friend et Cook (2007 ; 2009) les équipes *multi*, *inter* et *trans* disciplinaires se définissent davantage par leur composition et leur fonctionnement. Alors que les membres de ces équipes proviennent de divers champs disciplinaires, Friend et Cook (2007) positionnent et décrivent ces modèles sur un continuum de la collaboration, allant d'une collaboration plus restreinte à plus grande. Dans le cadre de cette étude, il est pertinent de faire la distinction entre les deux premiers types d'équipes, soit les équipes multidisciplinaire et interdisciplinaire (l'équipe transdisciplinaire, où tous travaillent de concert, n'est pas représentative de l'organisation scolaire dans

¹⁴ Traduction libre de « student-centered teams » (Friend et Cook, 2007, p. 69).

¹⁵ Traduction libre de « special education teams » (Friend et Cook, 2007, p. 70).

¹⁶ Traduction libre de « student-centered problem-solving teams » (Friend et Cook, 2007, p. 72).

laquelle s'inscrivent les cas à l'étude dans ce mémoire). Dans un premier temps, les membres d'une équipe multidisciplinaire adoptent différentes perspectives provenant de disciplines distinctes et rendent des services indépendants, tout en minimisant les erreurs d'un jugement individuel et en assurant un processus collectif de prise de décision, d'après Friend et Cook (2007 ; 2009). Il est attendu de ses membres qu'ils procèdent à une évaluation indépendante, pour ensuite apporter au reste de l'équipe de l'information spécifique appartenant à leur champ disciplinaire, spécifient les auteures. Dans un second temps, les équipes interdisciplinaires ont pour objectif premier de coordonner l'information et les services offerts vers un but commun (Shapiro et Sayers, 2003). En dépit du fait que les professionnels demeurent responsables de leur propre discipline, ils communiquent régulièrement dans le but d'atteindre une complémentarité et un support mutuel des actions individuelles, selon Friend et Cook (2007 ; 2009). De la même manière, les membres de l'équipe partagent leur évaluation disciplinaire avec les autres, une fois celle-ci faite, ajoutent-elles.

Comme souligné dans le premier chapitre du présent mémoire, les TES et les enseignants ne sont pas appelés à une simple juxtaposition de leurs connaissances disciplinaires et de leurs pratiques, mais à un « maillage des services de l'enseignement avec les services complémentaires » (MÉQ, 2002, p. 16), ce qui relève davantage de l'interdisciplinarité que de la multidisciplinarité. D'ailleurs, « le préfixe inter » évoque un espace commun, une ouverture de la pensée et un enseignement mutuel entre les professionnels », d'après Comeau-Vallée (2015, p. 11). Il devient alors intéressant d'explorer une autre forme de travail collaboratif nommée l'interprofessionnalité.

La collaboration interprofessionnelle est un mode d'interaction qui allie des individus d'au moins deux groupes professionnels¹⁷ dans la visée d'un objectif commun où les partis communiquent, prennent des décisions et développent de nouveaux apprentissages (C. Beaumont *et al.*, 2011). Les concepts *interprofessionnel* et *interdisciplinaire* sont souvent utilisés dans le même sens, suivant l'idée selon laquelle les professionnels scolaires « accomplissent des tâches définies en fonction de l'apport individuel des membres tout en reconnaissant et en acceptant les chevauchements de l'expertise des différents professionnels » (C. Beaumont *et al.*, 2011, p. 5). Néanmoins, bien que plusieurs similitudes soient observées entre la collaboration interdisciplinaire et la collaboration interprofessionnelle, les écrits les distinguent. La première forme renvoie à des disciplines et à des spécialistes de ces disciplines, alors que la seconde fait référence à des professions et aux individus qui les exercent (Robidoux, 2007). Puis, si l'interdisciplinarité est une réponse à la fragmentation des connaissances rattachées à de nombreuses disciplines, l'interprofessionnalité a pour but de faire émerger une pratique interprofessionnelle plus cohésive (D'Amour et Oandasan, 2005). Alors que l'interdisciplinarité peut mener à la création de nouvelles disciplines, l'interprofessionnalité « n'implique pas la création de nouvelles professions, mais constitue plutôt un moyen par lequel les professionnels peuvent exercer leurs pratiques en collaboration » (traduction libre de D'Amour et Oandasan, 2005, p. 9). Ainsi, la collaboration interprofessionnelle renvoie au processus par lequel deux professionnels, appartenant à des disciplines distinctes, explorent une variété de situations, partagent leurs connaissances, réconcilient leurs différences, développent, réfléchissent et

¹⁷ L'auteure emploie le terme « professionnel » au sens disciplinaire large, c'est-à-dire qu'il réfère à des individus qui ont une expertise professionnelle selon des tâches et des responsabilités liées à leur discipline. Dans notre étude, les enseignants et les TES font partie de deux groupes professionnels distincts.

ajustent leurs pratiques pour répondre de façon cohésive et optimale aux besoins du client¹⁸ (D'Amour et Oandasan, 2005).

Dans les mots de Robidoux (2007), la collaboration interprofessionnelle représente « le lieu de structuration d'une action collective qui réunit des membres d'au moins deux groupes professionnels autour d'un but commun, à travers un processus de communication, de décision, d'intervention et d'apprentissage, ce processus étant dynamique, évolutif et complexe » (p. 22). Le praticien perd une forme d'autonomie au profit d'une intensification du partage de l'expertise et de la prise de décision (D'Amour, 1998, p.37) : « plus on avance vers un mode interprofessionnel de collaboration, plus l'autonomie professionnelle diminue puisque les décisions sont négociées entre les divers professionnels de l'équipe ».

Enfin, les bénéfices qui découlent de la collaboration interprofessionnelle expliquent pourquoi elle est particulièrement promue à l'intérieur des organisations (Comeau-Vallée, 2015). Pour n'en nommer que quelques-uns, la fusion entre disciplines et professions amène les individus à accroître leurs connaissances et à expérimenter une plus grande satisfaction dans l'exercice de leur travail et les professionnels tendent à mieux répondre aux besoins de l'individu grâce à l'approche holistique favorisée par la collaboration interprofessionnelle (Robidoux, 2007).

À l'issue de ce tour d'horizon, nous adopterons le vocable « interprofessionnel » pour désigner la collaboration entre les TES et les enseignants dans la présente étude. Le lecteur est invité à prendre en considération que les modèles présentés précédemment comportent tous leurs limites et leurs forces. Les équipes qui sont formées sur le terrain

¹⁸ Dans leur étude, D'Amour et Oandasan (2005) s'intéressent spécifiquement à la collaboration interprofessionnelle dans le milieu de la santé où le client est le patient.

ne relèvent pas toujours d'un modèle exclusivement, mais peuvent détenir des caractéristiques qui rejoignent différentes définitions.

Après avoir présenté la théorie sur la collaboration, soit les concepts connexes qui contribuent à la définir, la compréhension que l'on a sur son expression dans un contexte interprofessionnel, les dimensions qui y sont rattachées et les conditions qui l'influencent, la recension des écrits qui suit s'intéresse plutôt à la collaboration telle que vécue sur le terrain par les acteurs du milieu scolaire.

2.3 Recension des études empiriques

Une recension des écrits nous semblait essentielle pour deux raisons. D'abord pour brosser un portrait des recherches qui ont été conduites à propos des intervenants ayant un rôle apparenté à celui du TES à l'international et des TES au Québec, et ensuite pour s'inspirer des méthodes et résultats de ces recherches pour guider nos choix dans la conduite de cette étude.

2.3.1 Procédure de la recension

Le thème principal de la recension portait sur la collaboration entre TES et enseignants. Une seule phrase booléenne a été à l'origine des recherches sur les bases de données en français (Virtuose, Cairn, Érudit¹⁹, Repère, Proquest), soit la suivante :

(éducateur* OR éducatrice* OR "éducateur* spécial*" OR "éducatrice* spécial*" OR "techni* en éducation" OR "personnel* de soutien" OR "auxiliaire* à la vie scolaire" OR paraprofession* OR (assistan* AND enseign*) OR (soutien AND enseign*) OR "aide-enseignant" OR "aides-enseignants")

¹⁹ La même phrase booléenne a été écrite sans les troncatures dans le moteur de recherche d'Érudit pour des raisons techniques.

AND (enseignant* OR professeur* OR instituteur* OR institutrice*) AND (collabor* OR coopér* OR coord* OR parten*) AND (intégr* OR inclu*)

De même, une seule phrase booléenne a été utilisée sur les moteurs de recherche en anglais (Eric, Science Direct, PsychInfo et Proquest), soit la suivante :

(educator* OR "special* educator*" OR "special care counsellor*" OR "support staff*" OR "support personal" OR "teacher aide*" OR paraeducator* OR paraprofessional* OR "teaching assistant*") AND (teacher* OR professor* OR institutor*) AND (collaborat* OR partnership OR cooperat* OR coordinat*) AND (integrat* OR inclu*)

Pour former les phrases booléennes, quatre mots-clés ont été définis au départ : « technicien en éducation spécialisée », « enseignant », « collaboration » et « intégration ». Lorsque le nombre de résultats était trop petit (quelques dizaines seulement), les termes « intégration » et « inclusion » étaient retranchés des phrases booléennes pour permettre un spectre de recherche plus large. Au contraire, quand le nombre de résultats s'élevait au-dessus d'un millier, des filtres additionnels étaient ajoutés, tels que la date de parution (après 2006), les thèmes spécifiques visés par la recherche (ex. : *elementary education*, *educational partnerships*, etc.), ou les critères de sélection (ex. : seulement les revues savantes et les thèses), selon les interfaces des moteurs de recherche. Des articles, des monographies, des guides (outils didactiques à l'attention des professionnels du milieu scolaire), des mémoires et des thèses ont été sélectionnés selon leur correspondance au sujet de la collaboration entre les TES et les enseignants en contexte d'intégration scolaire.

L'utilisation des phrases booléennes et des filtres a permis d'obtenir des écrits que nous avons divisés en quatre catégories :

- 1) la collaboration entre TES et enseignants;
- 2) la collaboration entre enseignants et les intervenants ayant un rôle apparenté à celui du TES ailleurs dans le monde (*paraprofessionals*, *paraeducators*, *teacher aides*, auxiliaires de vie scolaire, aides-enseignants);
- 3) la collaboration entre enseignants ; et

- 4) la collaboration entre enseignants et autres professionnels des milieux scolaire et communautaire.

La recension a donc permis un premier dépistage s'élevant au nombre total de 165 écrits en français et en anglais. Une relecture des résumés et un survol des sélections des quatre catégories énoncées plus tôt ont permis un repérage des études les plus pertinentes à notre projet. Il va de soi que les écrits portant directement sur le TES et sa collaboration avec l'enseignant ont été sélectionnés (Delisle, 2009 ; Le Blanc et Lortie, 2007 ; Levasseur et Tardif, 2005b ; Lussier, 2015 ; Paquet, 2008 ; Seifert, 2007 ; Tardif et Levasseur, 2010). Toutefois, le nombre restreint d'études concernant le TES ne nous permettait pas de limiter notre recension à sa collaboration avec l'enseignant. Cela justifie notre choix d'élargir aux écrits les plus pertinents s'intéressant aux intervenants ayant un rôle apparenté à celui des TES, et à leur collaboration avec les enseignants (Barthélémy Véronique, 2014 ; Burtch, 2009 ; Carnahan, Williamson, Clarke et Sorensen, 2009 ; Langevin *et al.*, 2011 ; Ledbetter, 2016 ; Nédélec-Trohel et Toullec-Théry, 2010 ; Niznick, 2010 ; Parvey, 2008 ; Ramsey, 2013 ; Straus, 2014 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2009).

Au final, une vingtaine d'écrits appartenant aux deux premières catégories (collaboration enseignants-TES et collaboration enseignants-paraprofessionnels) ont fait l'objet d'une étude plus minutieuse, étant donné que les textes de ces catégories étaient en nombre suffisant pour ne pas considérer les troisième et quatrième catégories. Enfin, il est à noter que deux écrits ne provenant pas de la recension, mais identifiés à travers des lectures faites antérieurement ont été ajoutés à la sélection, car ils appartenaient aux deux premières catégories et permettaient de pousser la réflexion sur la collaboration entre TES et enseignants (Lebel, 2010 ; Seifert, 2007).

Il apparaît important de traiter brièvement et de manière générale des tendances retrouvées dans les écrits de la troisième et de la quatrième catégorie. En effet, elle révèle d'abord une prépondérance d'études sur le sujet de la collaboration entre

enseignants (catégorie 3). Parmi les études recensées, il semble y avoir une abondance d'écrits portant sur le co-enseignement (ex.: Bean, 2013 ; Benoit et Angelucci, 2011 ; Flesner, 2007 ; Grubert, 2011 ; Hantzidiamantis, 2011 ; Helwick-Jackson, 2007 ; King-Sears, Brawand, Jenkins et Preston-Smith, 2014 ; LeBlanc, 2010 ; Massey, 2009 ; Pierre, 2010 ; Reese, 2008 ; Siker, 2015 ; Sullivan, 2014 ; Tobin, 2005 ; Tremblay, 2015), sur la collaboration avec un enseignant ressource (ex.: J. Beaumont et Lavallée, 2012 ; Feuilladiou et Tambone, 2015 ; LeBlanc, 2010) et sur les communautés enseignantes d'apprentissage professionnel (ex.: Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson, 2013 ; Leclerc et J. Labelle, 2012 ; Moreau, Leclerc et Stanké, 2013 ; Noël-Gaudreault, Viens, Lepage, Karsenti et Raïche, 2010). Une lecture sommaire de ces études a permis de dégager que les besoins de soutien et de collaboration chez les enseignants en classe ordinaire sont similaires dans des systèmes scolaires différents, car ils trouvent leur source dans trois facteurs problématisés dans la majorité de ces écrits, soit : 1) de nouvelles lois favorisant l'inclusion, l'égalité et la réussite scolaire pour tous les élèves; 2) un accroissement conséquent du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire; et 3) une demande voulant que les enseignants rendent des comptes sur leurs pratiques, alors que leur tâche tend à s'alourdir. Il n'est donc pas étonnant de constater que les chercheurs se penchent sur les changements organisationnels qu'engendrent les différents types de soutien mis à la disposition des enseignants pour répondre à leurs besoins grandissants. À cet effet, la recension révèle un nombre important d'écrits associés à la catégorie 4 portant sur la collaboration entre enseignants et autres intervenants des milieux scolaire et communautaire (ex.: Barrère, 2002 ; Couturier, Larose et Bédard, 2009 ; Ebersold, 2008 ; File, 2010 ; Garnier, 2003 ; Harnois, 2011 ; Knackendoffel, 2007 ; Labonté, 2011 ; Lebel, 2010 ; Perréard Vité et Vité, 2007 ; Trépanier et Labonté, 2014). Ces écrits s'intéressent entre autres aux nouvelles pratiques collaboratives entre les enseignants et une diversité de ressources professionnelles internes et externes à l'école qu'exigent les transformations du milieu scolaire au Québec (ex. : Couturier, Larose et Bédard, 2009 ; Harnois, 2011 ; Lebel, 2010), en Ontario (ex. : Labonté, 2011 ;

Trépanier et Labonté, 2014), aux États-Unis (ex. : File, 2010 ; Knackendoffel, 2007), en France (ex. : Barrère, 2002 ; Ebersold, 2008 ; Garnier, 2003), en Suisse romande (ex. : Perréard Vité et Vité, 2007) et ailleurs dans le monde. Certains auteurs s'intéressent davantage à la création d'un modèle de services intégrés pour offrir un soutien à l'enseignant qui travaille auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (ex. : Labonté, 2011 ; Trépanier et Labonté, 2014), alors que d'autres se questionnent sur les processus du travail d'équipe collaboratif interdisciplinaire (ex. : Couturier, Larose et Bédard, 2009 ; Ebersold, 2008 ; File, 2010 ; Garnier, 2003 ; Knackendoffel, 2007), dont celui qui implique la collaboration avec les professionnels du milieu communautaire (Garnier, 2003 ; Harnois, 2011).

2.3.2 Écrits sur la collaboration entre TES et enseignants

Les études recensées s'intéressant spécifiquement aux TES et à leur collaboration avec les enseignants (Delisle, 2009 ; Lebel, 2010 ; Le Blanc et Lortie, 2007 ; Levasseur et Tardif, 2005b ; Lussier, 2015 ; Paquet, 2008 ; Seifert, 2007 ; Tardif et Levasseur, 2010) offrent des résultats qui se croisent et se confirment dans certains cas. Une synthèse des thématiques récurrentes qui refont surface d'une recherche à l'autre permettra de dresser un portrait global de la collaboration entre les TES et les enseignants dans le milieu scolaire québécois. Ces thèmes sont : 1) la collaboration perçue, 2) les formes de la collaboration, 3) les facteurs ayant une incidence sur la collaboration ou l'absence de collaboration et 4) ce sur quoi la collaboration a ou n'a pas d'incidence. Fait à noter, aucune de ces études n'a porté sur la collaboration enseignant-TES en contexte d'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation.

2.3.2.1 Collaboration perçue

La dimension collective fait partie intégrale du travail des TES, et cela est davantage le cas en contexte d'intégration scolaire (Delisle, 2009). En effet, l'étude observationnelle de Paquet (2008), portant sur les comportements des éducateurs

travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, indique que leur principale activité se rapporte au soutien à l'apprentissage et qu'ils interviennent principalement en présence de l'enseignant. D'entrée de jeu, il semblerait que les parents, enseignants et éducateurs reconnaissent l'importance de l'embauche de TES pour soutenir l'intégration scolaire, surtout celle d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Paquet, 2008). Alors que Lussier (2015) rapporte que certains TES interrogés ont une perception favorable de leur collaboration avec les enseignants, cela ne semble pas être le cas dans la majorité des autres études consultées. De fait, la plupart des TES participant à l'étude de Seifert (2007) ont reconnu la faiblesse de leur coordination d'objectifs et de moyens avec l'enseignant. Tardif et Levasseur (2010) rapportent également des perceptions faisant état d'insatisfactions des TES et des enseignants quant au partage des tâches et à leur co-présence en classe ; leur étude auprès d'une soixantaine de techniciens démontre que les TES percevraient un inconfort lorsqu'ils sont en classe, comme si leur pouvoir d'intervention auprès des élèves représentait une sorte de menace pour la gestion de classe de l'enseignant. Tardif et Levasseur (2010) spécifient que les enseignants, de leur côté, percevraient la nécessité d'une délimitation des territoires et des rôles, reconnaissant qu'ils sont bien différents. Enfin, ces mêmes chercheurs rapportent que les enseignants préféreraient que les TES interviennent avec les « cas lourds » en dehors de la classe afin de pouvoir prendre en charge eux-mêmes les besoins de gestion de leur classe.

2.3.2.2 Formes de collaboration

Certaines formes de collaboration sont perceptibles à travers les écrits rapportés sur le travail des enseignants et des TES en milieu scolaire. Par exemple, Delisle (2009) affirme que les interactions entre l'enseignant et le TES peuvent, selon les dyades, aller de la co-action à la coopération. La co-action ou co-activité est une forme d'activité collective qui se manifeste lorsqu'il y a, par exemple, une régulation implicite entre les deux agents scolaires et que ni l'un ni l'autre n'a besoin de parler pour qu'il y ait

complicité dans l'intervention. L'auteure ajoute que la viabilité de cette forme de collaboration dépend d'une bonne connaissance des rôles et des limites de chacun. Lorsque mise en place, la co-activité favoriserait le sentiment d'accomplissement et de participation chez les TES, énonce Delisle (2009). Cette dernière, tout comme le fait Seifert (2007), rapporte dans son étude des exemples de coopération entre les enseignants et les TES, dont plusieurs proviennent d'interactions autour de l'apprentissage des élèves. Par exemple, lors d'une activité de lecture animée par l'enseignante, la TES s'assoit près de l'élève, lui fait signe de se taire ou le redirige vers la tâche. La coopération observée se fait autour d'activités pédagogiques et non psycho-socio-éducatives, indique-t-elle. Pour Seifert (2007), l'enseignant et le TES coopèrent lorsqu'ils travaillent ensemble pour un même but. Cette auteure ajoute que l'accord (*agreement*) serait une forme de collaboration observée en cas de prise de décision commune suite à la reconnaissance des points de vue divergents de chaque partie.

2.3.2.3 Facteurs ayant une incidence sur la collaboration ou la non-collaboration

Parmi les facteurs qui influencent la collaboration entre TES et enseignants, on retrouve ceux qui se rapportent à l'environnement et aux individus qui collaborent et à leurs relations (*voir figure 2.2*). Sans les distinguer spécifiquement, plusieurs auteurs établissent des liens entre ces facteurs et leur influence, positive ou négative, sur la collaboration entre enseignants et TES.

La précarité d'emploi des TES leur imposerait des changements fréquents de postes et d'écoles, d'une année à l'autre (Delisle, 2009). Cette condition influence la durée de collaboration relativement courte des dyades TES-enseignant, selon Lussier (2015). En effet, la majorité des 71 dyades interrogées dans son étude travaillent ensemble depuis moins d'une année et seulement 12% d'entre elles le font depuis plus de 3 ans. Par ailleurs, les heures de travail discontinues et le statut à temps partiel des TES (Delisle, 2009) sont des contraintes temporelles qui agissent sur la fréquence et la qualité du

temps de concertation entre les TES et les enseignants. La difficile organisation du temps de travail chez les TES (Delisle, 2009) expliquerait entre autres pourquoi les échanges informels représentent la forme la plus fréquente de communication entre eux et les enseignants (Seifert, 2007).

De plus, le manque de clarté quant aux rôles et aux orientations des duos enseignant-TES fait obstacle à leur collaboration (Lussier, 2015). Le caractère flou du rôle du TES est un déterminant de son activité de travail (Delisle, 2009 ; Seifert, 2007) et influence directement le travail d'équipe entre les TES et les enseignants (Seifert, 2007). L'ambiguïté des rôles ajoute aux défis liés à la coordination, déjà difficile dû au petit nombre de TES engagés pour les besoins grandissants chez les élèves, affirme Delisle (2009).

Aussi, plusieurs chercheurs reconnaissent la faiblesse statutaire du TES (Delisle, 2009 ; Levasseur et Tardif, 2005b ; Lussier, 2015 ; Tardif et Levasseur, 2010 ; Seifert, 2007). Selon ces recherches empiriques, les caractéristiques qui définissent la faiblesse du statut des techniciens se perçoivent dans les rapports qu'ils entretiennent avec les enseignants et avec les autres professionnels scolaires. Entre autres, des rapports hiérarchiques asymétriques semblent définir les modalités de collaboration entre les TES et les enseignants (Levasseur et Tardif, 2005b ; Seifert, 2007). Selon Tardif et Levasseur (2010), les enseignants, agissant comme groupe de référence, imposeraient au TES une fonction complémentaire à leur travail. Le terme « complémentaire » réfère davantage à une fonction supplémentaire ou additionnelle au travail de l'enseignant qu'à une fonction qui s'imbrique parfaitement aux fonctions de l'enseignant. À cet effet, Levasseur et Tardif (2005b) soutiennent que les deux intervenants agiraient selon des logiques différentes, révélant une logique d'écoute et de médiation chez le TES et une logique axée sur les apprentissages et le respect des règlements chez l'enseignant. Ces philosophies professionnelles différentes pourraient mener à des conflits idéologiques axés sur les finalités du travail ou sur la légitimité du service, ajoutent-ils. Cela mènerait

à une forme de compétition à savoir qui est responsable de la réussite de l'élève ? Levasseur et Tardif (2005b) concluent que l'idéal d'une réussite éducative pour tous permet à l'élève de recevoir davantage de services, mais entraîne une instabilité institutionnelle et une confrontation entre l'enseignement et l'éducation spécialisée, surtout en ce qui a trait à la mission de socialisation des EHDA.

Les résultats de Levasseur et Tardif (2005b, p. 177) indiquent que l'espace physique demeurerait une source de conflit et même une entrave à la collaboration qui « existe dans certains milieux, mais à la condition que chacun demeure dans ses quartiers : l'enseignant dans la classe, l'éducateur spécialisé dans son bureau ou sur le terrain (les corridors, la cour, la cafétéria, etc.) ».

En somme, on retrouve dans les écrits cités ci-dessus des facteurs qui relèvent de l'environnement et qui peuvent influencer la collaboration en dyade, comme l'espace physique, les contraintes temporelles imposées par le système scolaire (ex. : horaires de travail), la précarité d'emploi du TES et l'ambiguïté rattachée au rôle de ce dernier. On retrouve également plusieurs facteurs qui relèvent plutôt des individus et de leurs relations et qui ont un impact sur la collaboration, tels que des rapports inégaux entre enseignants et TES, une rigidité des frontières des espaces de chacun, une organisation du temps de concertation difficile et la présence de cultures et valeurs professionnelles possiblement différentes.

2.3.2.4 Ce sur quoi la collaboration ou la non-collaboration a une incidence

Les écrits démontrent que le travail de collaboration entre le TES et l'enseignant a une répercussion positive sur le fonctionnement global en classe et sur le service d'éducation spécialisée que reçoivent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Delisle, 2009). Une coordination efficace des services et un travail d'équipe semblent également avoir des effets positifs sur la santé psychologique, l'estime de soi professionnelle et le sentiment de bien-être au travail (Delisle, 2009 ; Seifert, 2007).

Le contraire est aussi vrai ; les tensions dans les rapports sociaux et professionnels entre TES et enseignants affectent leur santé et la qualité des services éducatifs qu'ils rendent aux élèves (Delisle, 2009). Enfin, les résultats de Seifert (2007) démontrent que la fréquence des rencontres semble avoir eu une influence positive sur le travail d'équipe et sur la reconnaissance du rôle des techniciens. Les techniciens des équipes qui se rencontraient plus régulièrement ressentaient que les enseignants reconnaissaient davantage leurs habiletés professionnelles et les considéraient davantage comme faisant partie de l'équipe. L'opportunité de se consulter permettait aux équipes de trouver des nouveaux moyens pour faciliter la gestion des comportements. Le niveau de communication plus élevé permettait plus de constance dans les interventions entre les intervenants et une plus grande complicité entre l'enseignant et le technicien (Seifert, 2007).

2.3.3 Écrits sur la collaboration entre paraprofessionnels et enseignants

S'il y a un manque d'études empiriques au sujet de la collaboration TES-enseignant au Québec, on ne peut en dire autant de la recherche portant sur les paraprofessionnels ailleurs dans le monde, surtout aux États-Unis. En effet, bon nombre d'écrits recensés sur les intervenants ayant un rôle apparenté à celui du TES explorent la situation des agents de soutien pour mieux décrire, puis comprendre leurs pratiques et leurs relations de collaboration avec les enseignants ainsi que les effets qui s'y rattachent. Ces études exploratoires, études de cas majoritairement, font l'examen des AVS en France (Barthélémy, 2014 ; Nédélec-Trohel et Toullec-Théry, 2010 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2009), des *teacher aides* en Australie (Bourke et Carrington, 2007), des *paraprofessionals*, *paraeducators* et *teaching assistants* aux États-Unis (Burtch, 2009 ; Carnahan *et al.*, 2009 ; Ledbetter, 2016 ; Niznick, 2010 ; Parvey, 2008 ; Ramsey, 2013 ; Straus, 2014) et des aides-enseignants dans l'Ouest canadien (Langevin *et al.*, 2011). Les contextes de collaboration varient, alors que certaines études sont conduites en contexte inclusif (Barthélémy, 2014 ; Bourke et Carrington, 2007 ; Dorle, 2008 ;

Parvey, 2008 ; Ramsey, 2013), en contexte d'intégration en classes ordinaires (Langevin *et al.*, 2011 ; Niznick, 2010), en contexte de classes spécialisées (Ledbetter, 2016 ; Nédélec-Trohel et Toullec-Théry, 2010 ; Straus, 2014 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2009) ou en contextes mixtes (Burtch, 2009 ; Carnahan *et al.*, 2009). Les résultats de ces études permettent de dresser un portrait général de l'état de la collaboration entre enseignants et paraprofessionnels et ils seront résumés ici suivant quatre thématiques : la formation des paraprofessionnels, leur supervision, leur rôle et leur collaboration avec les enseignants. Des liens seront également faits avec le contexte de collaboration connu à ce jour entre TES et enseignants lorsque pertinent.

2.3.3.1 Formation des paraprofessionnels

Le texte de Langevin et de ses collaborateurs (2011) introduit bien un paradoxe au sujet de la formation des aides-enseignants en Alberta : faisant partie des membres du personnel auxiliaire les moins qualifiés, on les sollicite néanmoins pour intervenir avec les élèves ayant les besoins les plus spécifiques. Aux États-Unis, la réalité des formations inégales, inconsistantes et même absentes contribue, selon Parvey (2008), à la remise en question de la crédibilité et de l'utilité des *teacher assistants* en milieu scolaire. Reconnaisant le besoin de formation, plusieurs auteurs s'intéressant aux États-Unis comme à la France concluent leur étude en recommandant davantage d'activités formatives pour les paraprofessionnels (Barthélémy, 2014 ; Burtch, 2009 ; Carnahan *et al.*, 2009 ; Niznick, 2010 ; Parvey, 2008 ; Ramsey, 2013). L'étude de Ramsey (2013) indique que la loi fédérale des États-Unis exigerait un nombre minimum d'heures de formation qui se donnerait à l'intérieur même des écoles, soit par des formateurs de *paraprofessionals* et dans le cadre de formations thématiques disponibles à différents moments dans l'année à la discrétion et au besoin des employés. Toujours aux États-Unis, les enseignants aussi sont chargés de former les paraprofessionnels avec qui ils travaillent sur les stratégies d'enseignement et sur la matière vue en classe (Barthélémy, 2014 ; Burtch, 2009 ; Carnahan *et al.*, 2009). Le

school board semble alors être responsable en majeure partie de la formation du personnel de soutien qui semblerait ne pas avoir systématiquement accès à une formation initiale. Cela explique peut-être l'importance accordée à leur supervision et à leur évaluation par les enseignants et les administrateurs scolaires. Dans l'étude de Niznick (2010), les enseignants perçoivent toutefois le niveau de préparation des *paraprofessionals* comme étant adéquat pour travailler avec les élèves ayant des besoins particuliers, alors que les *paraprofessionals* interrogés admettent souhaiter davantage de formation et de soutien de la part des enseignants et de la direction.

À la lumière de ces recherches, il semble que la formation des paraprofessionnels soit moins uniforme que celle des TES. En effet, au Québec, le programme de techniques en éducation spécialisée (MÉQ, 2000) constitue le programme officiel de formation initiale des TES. En ce qui concerne le développement professionnel des TES, l'étude de Delisle (2009, p. 66) note que « plus de la moitié (5/7) des éducatrices rencontrées ont effectué, en plus [du programme technique], des études de niveau universitaire (certificat ou baccalauréat) spécialisées dans le domaine de l'intervention sociale ».

2.3.3.2 Supervision des paraprofessionnels par les enseignants

La supervision des paraprofessionnels semble être un objet, sinon l'objet principal de préoccupation de nombreux chercheurs. Dans une étude doctorale, Burtch (2009) s'est intéressée à la supervision des *paraprofessionals* aux États-Unis. Elle rapporte les propos de la directrice du *National Resource Center for Paraprofessionals* qui note que cette population manque de supervision. L'auteure souligne que le système scolaire comporterait plusieurs contraintes qui limitent la supervision des *paraprofessionals*, tels leur précarité d'emploi, leurs horaires à temps partiel et leur nombre d'heures insuffisant en présence des élèves. Par ailleurs, elle mentionne que les enseignants ne seraient pas formés initialement pour superviser les *paraprofessionals*. Cela pourrait contribuer au faible engagement des enseignants vis-à-vis ceux-ci, tel que le remarque Ramsey (2013). Face au constat de la gestion des administrateurs et de leur manque de

directives claires envers le personnel de soutien en Alberta, Langevin *et al.* (2011) proposent que le véritable problème à résoudre soit celui de la supervision, et non celui de la pertinence du travail de ces agents. Pour répondre à ce besoin fortement révélé par la recherche, Carnahan *et al.* (2009) proposent une approche systématique pour aider les enseignants dans leur rôle de superviseurs. Les quatre sphères visées par le programme sont 1) le temps dédié à la collaboration, 2) l'évaluation de la performance des paraprofessionnels, 3) le développement continu des paraprofessionnels et 4) la résolution de conflits (Carnahan *et al.*, 2009).

À ce propos, les écrits québécois ne mentionnent pas qu'il y ait supervision des TES par les enseignants. En revanche, les cadres ministériels semblent identifier qu'il revient à la direction de l'école de superviser la démarche de coordination des services. Comme le stipule le document portant sur les services éducatifs complémentaires (MÉQ, 2002, p. 57), il incombe au leadership de « mettre sur pied des mécanismes de communication efficaces entre les différents intervenants et faciliter la mise en place de structures de collaboration ».

2.3.3.3 Rôle variable des paraprofessionnels

De la même manière que plusieurs auteurs notent une confusion au regard du rôle des TES en milieu scolaire (ex. : Delisle, 2009 ; Lussier, 2015 ; Paquet, 2008 ; Tardif et Levasseur, 2010), la question du rôle des paraprofessionnels demeure nébuleuse alors que plusieurs auteurs soulignent les problématiques qui l'entoure (ex.: Barthélémy, 2014 ; Burtch, 2009 ; Niznick, 2010 ; Parvey, 2008 ; Straus, 2014 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2009). Les enseignants nourrissent de hautes attentes envers leurs collègues de soutien, mais aucune description officielle ne clarifie les tâches claires de ces assistants (Parvey, 2008). Le besoin d'une formule concrète et officielle pour délimiter et clarifier les rôles de chacun est l'un de éléments qui ressort de l'étude Burtch (2009). L'auteure affirme que la confusion autour des rôles et des tâches est nuisible à la délégation des responsabilités et qu'elle mène à une négociation des rôles.

Barthélémy (2014) suggère que le rôle des AVS français serait déterminé par les demandes de l'enseignant et les besoins de l'élève. Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010) définissent le rôle du *paraprofessional* comme un d'accompagnement, dont le périmètre d'action est limité et la posture de soutien subordonnée. De son côté, ayant un rôle d'évaluateur, l'enseignant serait l'ingénieur-didacticien central dans la classe et sa latitude d'actions par rapport au savoir serait plus grande, selon les mêmes auteurs.

De leur côté, Langevin *et al.* (2011) concluent que l'implication des aides-enseignants auprès des élèves peut nuire à leur intégration si elle mène à la stigmatisation de ces derniers, car cela s'oppose à l'idée de favoriser l'environnement le plus normal possible. Cette même étude révèle qu'il y aurait une insistance de la part des directions pour que les aides-enseignants demeurent des agents de proximité pour les élèves les plus à risque, alors que cette approche de proximité est également critiquée et qualifiée de nuisible pour l'élève. Dans le même sens, Niznick (2010) rapporte que les enseignants souhaitent un certain « recul » des *paraprofessionals* dans l'aide académique apportée aux élèves en difficulté pour ne pas « faire à leur place ». Cependant, il faut prendre note que la nature du travail de l'aide-enseignant, axée sur l'instruction académique, diffère de celle du TES chez qui la prévention, l'éducation et la rééducation sont au cœur du travail visant l'intégration sociale (Landry, 2013). Enfin, même si les enseignants et les administrateurs scolaires expriment valoriser la contribution des *paraprofessionals* et leur apport dans l'instruction des élèves (Niznick, 2010 ; Parvey, 2008), deux propositions se font rivalité en recherche (Ramsey, 2013). D'un côté, les chercheurs affirment que le travail des *paraprofessionals* permet un soutien nécessaire dans la visée d'une plus grande inclusion sociale et académique lorsque ces derniers sont formés et adéquatement supervisés. À l'opposé, d'autres affirment que le travail des *paraprofessionals* n'amène pas le soutien nécessaire à l'intégration et même le restreint dû à la confusion autour de leurs tâches de travail, leur formation inconsistante et à la difficulté des enseignants à leur procurer la supervision souhaitée. L'étude de Gerlach (2007, citée dans Straus, 2014) rapporte un exemple de la confusion autour du

rôle des *paraeducators* qui offrent leur soutien dans le transport scolaire, à la cafétéria et à la bibliothèque.

2.3.3.4 Collaboration entre paraprofessionnels et enseignants : un véritable défi

Tout comme le laissent entrevoir les quelques études de terrain portant sur la collaboration entre enseignants et TES (Delisle, 2009 ; Levasseur et Tardif, 2005b ; Lussier, 2015), les constats faits au sujet de la collaboration interprofessionnelle avec les paraprofessionnels laissent croire que cette dernière constitue un véritable défi.

Le temps en constitue un de taille alors qu'il se trouve manquant, engendrant ainsi une déficience dans la mise en commun de l'information et le développement d'une relation de confiance entre enseignants et *paraprofessionals* (Ramsey, 2013). Les résultats de l'étude de Parvey (2008) abondent dans le même sens, indiquant l'absence d'une planification quotidienne entre les duos *teacher assistant*-enseignant et énonçant qu'une culture collaborative de l'institution scolaire faciliterait la collaboration. Burtch (2009) confirme la tendance soulignant que l'échange d'information sur les besoins des élèves est plutôt informel et relève de la conversation rapide dû au manque de temps. Il ajoute que la planification semble poser un défi de plus grande envergure entre enseignants réguliers et *paraprofessionals* qu'avec les enseignants spécialisés, mais souligne une confusion à tous les niveaux (rôle, tâches, responsabilités) en ce qui concerne le travail d'équipe.

Une confrontation de perceptions conflictuelles entre enseignants et *paraprofessionals* serait, d'après Niznick (2010), un enjeu supplémentaire. Alors que ces derniers jugent que certaines tâches qui leur sont déléguées, telles que la gestion des comportements difficiles ou les courses à faire dans l'école, comme étant du travail non-désirable (*dirty work*), les enseignants perçoivent une forme d'opposition et d'inaction des *paraprofessionals* vis-à-vis de ces tâches (Niznick, 2010). Par ailleurs, la recherche-action de Ledbetter (2016) conduite au sein d'une communauté de pratique impliquant

six enseignants spécialisés et la chercheuse révèle que les enseignants ont des craintes concernant la communication avec les *paraeducators*, particulièrement en ce qui concerne la résolution de conflit et la confrontation.

En ce qui a trait au fonctionnement des dyades de leur étude, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2009) relèvent trois figures de cas différentes. La première indique deux systèmes interdépendants, dont un système central où l'enseignant prend les décisions et un système auxiliaire où l'AVS est accompagnateur de l'élève. La seconde désigne un système central double, alors qu'il y a délégation complète de l'élève ayant des besoins éducatifs particuliers à l'AVS de la part de l'enseignant et donc une prise en charge complète de cet élève par l'AVS, ce qui entrave la visée didactique de l'équipe. Troisièmement, deux systèmes didactiques symétriques et interchangeable ont été observés en ce que l'AVS prend parfois le rôle de l'enseignant en s'adressant au « nous » aux élèves. Enfin, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2009) remarquent qu'il existe une collaboration entre les membres des trois équipes participantes, mais qu'en plus de leur temps de concertation limité, elles « semblent plutôt se centrer sur des aspects affectifs, relationnels et psychologiques au détriment d'une réflexion, sans doute délicate, sur une partition possible des tâches et sur des types de positionnement distincts » (p. 135).

2.3.3.5 Conclusion partielle sur la collaboration entre paraprofessionnels et enseignants

En somme, les écrits recensés choisis portant sur les relations de travail entre les paraprofessionnels et les enseignants portent une attention particulière sur quatre principaux aspects qui entourent leur relation. Le premier aspect est le rapport inégal entre l'enseignant, qui a le rôle de superviseur ou de formateur, et le paraprofessionnel, qui a le rôle de supervisé ou du formé. Cet aspect est sans doute influencé par le second, c'est-à-dire un besoin marqué dans la formation des paraprofessionnels. En effet, ces derniers finissent par être formés sur le terrain par des enseignants, qui eux, ne sont pas

formés pour les superviser. La confusion au sujet des rôles et responsabilités des paraprofessionnels et des enseignants est un troisième aspect de leur relation interprofessionnelle qui représente un défi important. Enfin, le quatrième aspect qui est déterminant dans leur travail d'équipe est la volonté des partenaires à travailler ensemble et la reconnaissance mutuelle des apports dans le travail.

2.3.4 Érits sur la collaboration en contexte d'intégration en classe ordinaire

Les études ayant été conduites auprès d'acteurs travaillant avec des élèves intégrés en classes ordinaires nous informent quant à la collaboration entre les enseignants et les TES ou paraprofessionnels dans ce contexte particulier. Par exemple, l'étude ergonomique de Delisle (2009), conduite au Québec, révèle que les services complémentaires impliquent une dimension collective importante en contexte d'intégration scolaire où les TES doivent inévitablement se coordonner entre eux et avec les enseignants. Toujours au Québec, Paquet (2008) démontre que les TES travaillant à l'intégration des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme agissent plus souvent en présence des enseignants et que leurs rôles principaux sont 1) le soutien à l'apprentissage, 2) le soutien à l'intégration scolaire et 3) la gestion des comportements. Par ailleurs, l'étude américaine de Burtch (2009) atteste que la planification semble être un défi plus grand entre enseignants réguliers et *paraprofessionals* qu'entre enseignants spécialisés et *paraprofessionals*. Quant à la perception que les enseignants ont des paraprofessionnels, les résultats d'un sondage auquel ont répondu 15 *paraprofessionals* et 42 enseignants indiquent qu'environ 60% des enseignants perçoivent les *paraprofessionals* comme étant bien formés pour intervenir avec les élèves ayant des besoins particuliers dans un contexte de classe ordinaire, alors que 26% croient le contraire et 7% croient que certains le sont et d'autres non (Niznick, 2010). De plus, 30% des enseignants de la même étude rapportent avoir vécu des difficultés liées à de la résistance de la part des *paraprofessionals* au regard de la gestion des comportements difficiles, de l'inaction

ou de la confrontation sur leurs méthodes. Enfin, la majorité des enseignants interrogés suggéraient d'allouer davantage de temps à la collaboration entre l'enseignant et le *paraprofessional* en contexte d'intégration scolaire. En somme, le défi des relations de collaboration entre enseignants et paraprofessionnels ou TES serait tout aussi important sinon plus complexe en contexte d'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

2.3.5 Conclusions générales de la recension

Au terme de la recension, nous pensons que les écrits portant sur la collaboration entre les TES et les enseignants en milieu scolaire demeurent en petit nombre. Les résultats de la recension des écrits indiquent que les défis de la collaboration entre enseignants et TES sont également présents au sein des équipes d'enseignants et paraprofessionnels. Il y a des similitudes entre le TES et le paraprofessionnel à l'égard de leurs conditions d'emploi (précarité, faible reconnaissance et ambiguïté de leur rôle). Des distinctions importantes entre le contexte de travail des paraprofessionnels et celui des TES, telles que leur formation, leur supervision et leur champ disciplinaire portent à croire qu'il n'est toutefois pas possible de les comparer en tous points et qu'il demeure essentiel de s'intéresser aux TES dans leur contexte particulier pour mieux comprendre les défis que posent leurs interactions avec les enseignants.

2.4 Interactions et sens donné par les TES et les enseignants à leur vécu de collaboration

Tel qu'il a été souligné dans ce chapitre, la collaboration est un concept polysémique qui renvoie à de multiples définitions. Elle est parfois définie par des gestes bien concrets (ex. : concertation), mais peut également être défini par des intentions (ex. : sentiment de confiance ou de méfiance), ce qui la rend difficile à observer. Cependant, elle est concrétisée par « un processus d'interactions entre les acteurs, entre les acteurs et la structure organisationnelle, et entre ces deux éléments et des structures englobantes » (Robidoux, 2007, p. 13). En effet, la collaboration interprofessionnelle

suppose un degré important d'interactions, le préfixe *inter* renvoyant d'ailleurs à cet échange mutuel, à l'ouverture d'esprit et à un partage de l'espace que présuppose une interaction entre deux partis (Comeau-Vallée, 2015). Les interactions deviennent d'autant plus inévitables dans un environnement collectif et peuvent se transformer en collaboration (d'Amour *et al.*, 2005). Il est à noter que si la collaboration suppose inéluctablement des interactions, le contraire n'est pas pour autant vrai.

L'interaction est comprise comme une expérience d'influence mutuelle étant vécue par un minimum de deux individus devant avoir conscience de « se socialiser ou d'être socialisés » (Simmel, 1981, cité dans Le Breton, 2008, p. 51). Ainsi, l'interaction relie les uns aux autres et peut être définie comme deux personnes qui communiquent ou qui sont en situation de relation (Simmel, 1981, cité dans Le Breton, 2008). Il est important de noter qu'alors que « l'interaction doit inclure l'autre pour être, même son absence est en soi une interaction » (Lambert, 2016, p. 36). Les interactions peuvent donc être verbales et non verbales, renvoyer à des gestes et à des paroles, en présence de l'autre ou non. La collaboration peut alors s'observer par le biais de ces interactions (ex. : un parti applique ce qui a été décidé en commun lors d'un échange) et traduire de multiples interactions selon les contextes et le sens que leur donnent les acteurs.

Considérant cela, nous croyons qu'il importe d'observer l'expérience et la signification donnée par les acteurs à leurs interactions sur le terrain pour mieux comprendre comment la collaboration se traduit au sein des équipes TES-enseignants. Nous étudierons ainsi la collaboration interprofessionnelle entre TES et enseignants par le biais de leurs interactions (observées et rapportées) afin de mieux saisir comment celle-ci est vécue et perçue. Le choix d'étudier la collaboration par le moyen des interactions relève à la fois de notre choix méthodologique de faire une étude de cas où le contexte est essentiel à la production du savoir et de notre démarche méthodologique à travers laquelle nous observerons des acteurs qui partagent une expérience mutuelle

d'influence, autant en présence de l'autre qu'en son absence, lesquels aspects seront présentés dans le prochain chapitre.

2.5 Objectifs spécifiques de l'étude

En conclusion de ce chapitre, il est possible d'affirmer que la collaboration est un concept à l'origine de plusieurs idées théoriques dont se sont inspirées les instances gouvernementales concernées par l'éducation québécoise pour définir, orienter et même prescrire des approches collaboratives aux acteurs du milieu scolaire. Les défis de la mise en œuvre des pratiques collaboratives sur le terrain ayant fait l'objet de maintes recherches, il demeure que l'un d'eux reste peu exploré, soit celui du travail partagé entre les enseignants et les TES dans leur mission commune d'intégration des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire. Cela nous mène à l'établissement d'objectifs spécifiques qui précisent davantage la visée générale de cette étude qui est de décrire la collaboration vécue et perçue par deux dyades TES-enseignant en contexte d'intégration scolaire des élèves ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire. Deux objectifs spécifiques distincts seront poursuivis :

Objectif 1 : Décrire le contexte de collaboration entre les membres de deux dyades TES-enseignant vis-à-vis de l'intégration d'élèves identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire au primaire.

- 1.1 Décrire les conditions organisationnelles de l'école au regard de la collaboration TES-enseignant visant l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire.
- 1.2 Décrire les représentations de la direction et des membres des dyades à propos des élèves en difficulté d'adaptation et de leur intégration en classe ordinaire.

Objectif 2 : Décrire les interactions des dyades TES-enseignant et le sens que donnent les TES et les enseignants à ces interactions dans le contexte de l'intégration d'un élève identifié comme ayant des difficultés d'adaptation en contexte de classe ordinaire.

2.1 Décrire les interactions entre les TES et enseignants dans leur milieu de travail.

2.2 Décrire les représentations qu'a chaque TES au regard des dimensions de sa collaboration avec l'enseignante qui accueille un élève en difficulté d'adaptation dans sa classe.

2.3 Décrire les représentations qu'a chaque enseignante au regard des dimensions de sa collaboration avec la TES en soutien à l'intégration d'un élève en difficulté d'adaptation dans sa classe.

2.4 Décrire les représentations qu'ont les TES et les enseignantes au regard de l'impact de leur collaboration sur l'intégration en classe ordinaire d'un élève identifié comme ayant des difficultés d'adaptation.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présentera la démarche méthodologique qui a été empruntée pour conduire notre étude exploratoire. Sa visée est descriptive/interprétative au regard de la collaboration vécue et perçue par les TES et les enseignants en contexte d'intégration scolaire d'élèves en difficulté d'adaptation. Seront d'abord définies les assises épistémologiques de notre approche et les grandes lignes de notre méthodologie, à savoir l'étude de cas multiple. Il sera ensuite question de la démarche de recherche. Dans cette section, le processus de sélection des participants, la collecte, le traitement et l'analyse thématique des données ainsi que les considérations éthiques retenues tout au long du projet seront exposés.

3.1 Posture épistémologique : l'approche qualitative/interprétative

La recherche qualitative/interprétative puise ses origines dans le courant interprétatif de la recherche qui soutient l'idée de Max Weber selon laquelle il faut d'abord comprendre les situations sociales pour étudier les sciences humaines (Crotty, 1998 cité dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). La recherche dite qualitative/interprétative est caractérisée par une vision de la réalité qui, selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011, p. 115), « est construite par les acteurs d'une situation ». Ces derniers auteurs notent l'importance de ne pas distancier le savoir des contextes auxquels il est rattaché. En effet, le sens de ce qui est observé et des données qui sont produites par la recherche est établi selon l'interprétation que font les gens de leur expérience ; c'est la manière dont ils construisent leur univers et la signification qu'ils accordent à leur expérience qui intéresse le chercheur (Crotty, 1998, dans Merriam, 2009). D'ailleurs, d'après Savoie-Zajc (2011), la proximité de la démarche

de recherche avec la réalité des acteurs est l'une des deux caractéristiques essentielles qui légitiment la pertinence de la recherche de type qualitative/interprétative en éducation. Selon l'auteure, ce genre de démarche favorise une production d'un savoir intimement lié au contexte dans lequel il est produit, ce qui rend les résultats accessibles pour les participants, résultats qui ne sont valides que si ces derniers les comprennent aisément et s'y reconnaissent. D'ailleurs, la richesse des descriptions est essentielle en recherche interprétative/qualitative (Merriam, 2009). En ce qui concerne la seconde caractéristique de la recherche qualitative, Savoie-Zajc (2011, p.126) ajoute qu'il est indispensable de tenir compte des interactions vécues entre les acteurs ainsi qu'entre ceux-ci et leur milieu, car elles sont au cœur de toute réalité interactive étudiée :

La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche.

Selon Merriam (2009), le chercheur demeure, dans ce type de recherche, le premier instrument en ce que sa personne, ses biais, son expérience et son regard contribuent à forger la collecte et l'interprétation des données. Contrairement à d'autres approches plus positivistes, l'auteure affirme qu'au lieu de chercher à évincer ses propres biais, le chercheur se doit plutôt d'identifier en quoi ceux-ci ont un impact sur le cours de son étude.

3.2 Approche méthodologique

3.2.1 L'étude de cas

La méthodologie que nous avons choisie, afin d'étudier les manifestations de la collaboration TES-enseignant, est l'étude de cas. Newby (2010) suggère que la conduite d'une étude de cas peut servir à illustrer un phénomène commun, telle l'organisation du travail en dyade TES-enseignant dans les écoles primaires où l'on souhaite intégrer des élèves en difficulté en classe ordinaire. Trois auteurs, Merriam, Stake et Yin, sont reconnus pour leurs perspectives théoriques au sujet de cette méthodologie ; ces derniers caractérisent différents types d'études de cas selon la nature, l'objectif et la forme des

résultats escomptés et campent leurs définitions selon leur distance respective face aux perspectives épistémologiques positiviste, critique et interprétative (Karsenti et Demers, 2011).

Karsenti et Demers (2011) ont procédé à une analyse des travaux de Merriam, Stake et Yin sur l'étude de cas. Après consultation de leurs ouvrages (Merriam, 1988, 2009 ; Stake, 1995 ; Yin, 1984, 1994, 2003), nous arrivons aux mêmes conclusions. Yin (1994) entrevoit l'étude de cas à partir d'une posture épistémologique positiviste. Pour ce dernier (2003), l'étude de cas relève d'une recherche empirique qui veut décrire et expliquer un phénomène dans le but de confirmer ou d'infirmer des hypothèses, d'enrichir ou de créer des modèles théoriques, d'évaluer des programmes ou de quantifier des données descriptives (Karsenti et Demers, 2011). Par ailleurs, la généralisation n'est pas une visée qu'exclut l'auteur (1994). Du reste, contrairement à Merriam (1998) et à Stake (1995), Yin (2003) considère que les instruments de mesure doivent être pensés adéquatement en fonction des concepts à l'étude (validité de construit), à la manière des sciences naturelles et de la recherche expérimentale, rapportent Karsenti et Demers (2011). Si l'on considère que le but premier de notre étude n'est pas de concevoir ou de généraliser des théories, mais plutôt de s'intéresser aux éléments communs et aux particularités de deux cas spécifiques (Van der Maren, 2004), notre approche méthodologique ne reflète pas la pensée de Yin.

Karsenti et Demers (2011) présentent les deux principaux protagonistes de l'étude de cas comme ayant des visions qui relèvent davantage du courant interprétatif. Les approches de Merriam (1998) et Stake (1995) ont plusieurs éléments en commun. D'une part, ces auteurs reconnaissent que l'étude de cas permet une description détaillée d'un système restreint et s'intéressent aux interactions entre les variables contextuelles qui le définissent particulièrement. Par exemple, Merriam (2009) emprunte le terme anglais *bounded* pour définir l'importance des particularités de la délimitation du contexte de l'objet à l'étude et Stake (1995) établit que l'unicité, la spécificité et la définition d'un système limité (à un temps, un lieu ou une activité) sont des qualités recherchées pour l'édification d'un cas. D'autre part, les deux auteurs admettent la nature heuristique de la méthode en ce qu'elle

visée une compréhension approfondie du phénomène étudié et du sens des interactions qui le constituent (Karsenti et Demers, 2011). En effet, selon Merriam (1998) et Stake (1995), l'étude de cas se prête bien à la recherche qualitative, car elle a pour objectif de saisir la complexité d'un cas ou d'un phénomène dans un contexte, et ce, par l'entremise d'un examen conduit en profondeur. Par ailleurs, ni l'un ni l'autre de ces auteurs ne vise la généralisation ; ils valorisent plutôt la compréhension du cas dans son contexte en portant une attention sur les éléments d'intérêt qu'offre celui-ci (Karsenti et Demers, 2011). De plus, l'émission d'hypothèses de départ ne figure pas dans l'étape préparatoire à la recherche selon Stake (1995) et Merriam (1998), car la formulation de propositions hypothétiques peut restreindre l'intérêt du chercheur par rapport au cas qui s'en retrouve limité et peut influencer l'interprétation des données.

Le questionnement du chercheur serait influencé par le bagage de ce dernier, selon Merriam (1998) et Stake (1995). Leurs positions diffèrent toutefois sur la nature du bagage, provenant de l'expérience ou des bases théoriques du champ disciplinaire, respectivement. Contrairement à Merriam (1998), Stake (1995) considère de combiner les méthodes quantitative et qualitative pour l'étude de cas ; l'approche de Merriam (1998) se distingue de par l'intérêt qu'elle accorde à la théorisation ancrée pour formuler de nouvelles théories.

C'est pour une approche hybride de l'étude de cas, trouvant ses sources à la fois dans les propositions théoriques de Merriam (1998 ; 2009) et de Stake (1995), que nous avons opté. Notre posture épistémologique interprétative et nos méthodes qualitatives rejoignent considérablement la vision de ces deux auteurs. Leur vision particulariste rejoint notre souhait de considérer les spécificités du contexte unique à chaque dyade. De plus, les propositions de ces auteurs sont cohérentes avec l'approche inductive-déductive de notre analyse. Par exemple, la recension des écrits (Merriam, 1998) et la conceptualisation de l'objet à l'étude (Stake, 1995) offrent des pistes pour l'analyse et permettent de confronter les données réelles à la théorie existante, alors que l'adaptation de la problématique (Stake, 1995) et l'émission des hypothèses au cours de la collecte de données (Merriam, 1998) permettent la souplesse nécessaire à la progression de notre analyse inductive. Nous avons

à la fois interprété les données par l'élaboration de thèmes et de catégories (Merriam, 1998) et formulé des affirmations à partir des cas (Stake, 1995).

3.2.2 L'étude de cas multiple

L'étude de cas sous la forme multiple ou collective renvoie à l'étude de deux cas et plus par chercheur (Bodgan et Biklen, 2006). Elle sert à investiguer davantage un phénomène, permettant ainsi de relever des caractéristiques communes, si présentes, parmi les cas étudiés (Stake, 1995). Le phénomène à l'étude peut être illustré par des cas semblables ou divergents. Selon l'objectif de la recherche, des cas différents permettent de s'intéresser aux éléments de transférabilité des résultats dans plusieurs contextes, alors que des cas qui se ressemblent davantage permettent d'aller plus en profondeur pour étudier un phénomène dans un même contexte. D'après Stake (1995), il est préférable de sélectionner l'exemple d'un phénomène, c'est-à-dire un cas typique qui est représentatif d'une situation vécue par d'autres. En ce sens, le choix des cas provient de la présomption qu'ils aideront à comprendre une palette plus large de cas similaires, délimités selon les mêmes critères, établit-il. Il ne faut toutefois pas confondre cette présomption avec l'idée de généralisation, car, comme le spécifie Van der Maren (2014), l'une des limites de l'étude de cas est la transférabilité due au fait que le contexte préexistant à toute situation est changeant d'un cas à l'autre :

Le croisement de plusieurs cas ne constitue pas une forme d'évaluation de la fidélité ou de la transférabilité ; il n'est pas équivalent à l'augmentation du nombre des sujets des échantillons d'une étude statistique. Il sert seulement de base à une démarche permettant d'abstraire des traits ou des facteurs communs qui fonderont l'induction d'une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations (p. 238).

Enfin, bien que l'étude de cas multiple permette l'identification de caractéristiques communes aux cas représentant le phénomène d'intérêt, il est préférable de se concentrer d'abord sur la singularité d'un seul cas, puis de le comparer aux autres par la suite (Moscovici et Buschini, 2003).

L'étude de cas multiple est le modèle que nous avons suivi pour mieux comprendre le sens que donnent à leurs interactions les enseignants et les TES qui travaillent en dyade. En effet, notre projet de recherche a pris la forme de deux études de cas. Chaque cas représente une dyade composée d'une TES et d'une enseignante travaillant auprès d'un élève en difficulté d'adaptation intégré en classe ordinaire. Les deux cas proviennent de la même école primaire où les conditions organisationnelles de la collaboration TES-enseignant ont également été explorées. Notre choix de conduire une étude sur les cas de deux dyades partageant le même contexte organisationnel concorde avec nos objectifs de recherche à visée descriptive et avec l'approche méthodologique choisie consistant à mener une démarche d'analyse s'appuyant sur une description riche et détaillée du phénomène (Merriam, 1998). Il nous apparaissait intéressant d'observer deux dyades TES-enseignant travaillant auprès d'élèves de cycles différents. De plus, notre approche méthodologique encourage l'idée selon laquelle il n'existe pas une collaboration, mais des situations de collaboration (Garcia et Marcel, 2011 ; Little, 1990 ; Larivée *et al.*, 2006) entre TES et enseignants, car le contexte est propre aux acteurs en situation (Van der Maren, 2014). L'étude de cas multiple implique une analyse inter-cas qui met en lumière les similitudes et les différences des situations de collaboration TES-enseignante, ainsi que les éléments qui facilitent et posent obstacle à cette collaboration. L'analyse inter-cas implique un contrôle du facteur « école », ce qui permet de faire ressortir les spécificités liées aux dimensions de la situation de collaboration de chaque dyade TES-enseignante en s'intéressant particulièrement aux personnes qui collaborent et à leurs relations pour fins de comparaison. En somme, dans la mesure où nos objectifs étaient de « comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques » (Martineau, 2005, p. 7), d'étudier les cas dans leur milieu le plus naturel possible (Merriam, 2009) et de produire un savoir que nous savons rattaché à un contexte spécifique, l'étude de cas multiple s'arrime bien au processus de notre recherche qualitative/interprétative.

3.3 Procédure de recherche

Notre procédure de recherche comprend le processus de sélection des participants, la collecte de données sur le terrain, le traitement et l'analyse de ces données. Les unités

d'analyse primaires sont les dyades, car les enseignantes et les TES représentent les acteurs centraux de notre étude. Les unités d'analyse secondaires sont les deux directrices, lesquelles représentent les acteurs périphériques, ainsi que la documentation servant à offrir des éléments supplémentaires sur l'organisation du travail en dyade. Les éléments fournis par les enseignantes, TES et directrices ont contribué à documenter les deux études de cas. Un aperçu global de notre procédure est présenté au tableau 3.1.

Tableau 3.1 Aperçu de la recherche

Objectifs/ Justification	- Décrire les conditions organisationnelles de la collaboration TES-enseignante - Décrire les interactions entre les membres des dyades TES-enseignante - Décrire les perceptions qu'ont les TES et les enseignantes de leur collaboration en dyade - Décrire les perceptions qu'ont les TES et les enseignantes de l'impact de leur collaboration sur l'intégration des élèves identifiés en difficulté d'adaptation intégrés en classe ordinaire		
Méthodologie	Étude de cas - <i>Phénomène</i> : la collaboration perçue et vécue par les dyades TES-enseignante dans leur travail auprès des élèves identifiés en difficulté d'adaptation intégrés en classe ordinaire au primaire - <i>Cas</i> : dyades TES-enseignantes de l'école des Millefeuilles - <i>Unités d'analyse primaires</i> : TES et enseignantes - <i>Unités d'analyse secondaires</i> : directrices, documentation au regard de l'organisation du travail en dyade		
Contexte de recherche	École primaire des Millefeuilles : - Grande région de Montréal - Milieu défavorisé (indice de défavorisation au neuvième rang décile) - École visitée en avril et mai 2017		
Participants	Cas A : - Adèle (ENS.) - Agathe (TES)	Cas B : - Britanie (ENS.) - Béatrice (TES)	Directrices : - Francine (principale) - Martine (adjointe)
Méthodes de collecte de données	- Collecte de documents - Entretiens semi-dirigés (enseignantes, TES, directrices) - Observation en milieu de travail et notes de terrains		
Méthodes d'analyse des données	- Analyse thématique : analyse de chacun des cas, suivie d'une analyse inter-cas.		

3.3.1 Sélection et recrutement des participants

La justification de la sélection des participants dans une étude de cas est à considérer particulièrement (Newby, 2010). Les deux TES participants devaient être attirés au soutien à l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation dans une école primaire. Puis, selon l'éventualité où les TES correspondaient aux critères de sélection et se portaient volontaires pour participer à l'étude, le choix des enseignants s'est fait selon : 1) la présence dans leur classe d'un élève identifié comme ayant une difficulté d'adaptation qui est suivi par le ou la TES ; 2) le cas échéant, la volonté de l'enseignant à participer à l'étude ; et 3) l'accord parental pour que l'élève participe à l'étude indirectement. Pour répondre aux objectifs de la recherche, les TES et enseignants ne pouvaient être en suppléance ni sous contrat de travail ponctuel et de courte durée.

La toute première étape de recrutement des participants fut d'obtenir l'accord de la CS en la personne de la directrice adjointe aux services complémentaires. Nous avons bénéficié de l'aide d'une conseillère pédagogique pour approcher des participants potentiels de l'école des Millefeuilles en guise de premiers contacts. Cette dernière nous a mis en contact par courriel avec deux TES de différentes écoles, ce qui nous a servi de point de départ pour le reste du recrutement. Il est à noter que le recrutement a été entièrement conduit par l'étudiante-chercheuse de sorte qu'aucune influence induite ne soit vécue par les participants potentiels. Par ailleurs, la chercheuse a tenu un journal de bord afin de conserver les traces de chaque étape de la démarche de recrutement.

Le premier contact ayant été l'une des TES de l'école répondant aux critères d'inclusion dans l'étude, nous nous sommes assurés d'obtenir l'aval de la directrice principale avant de poursuivre le recrutement en avril 2017. La directrice a signé la lettre d'information et de consentement (*voir Appendice A*). Puis, nous avons procédé au recrutement des participants pour le cas A. Des échanges par courrier électronique

avec la TES ont mené à une rencontre à l'école des Millefeuilles avec elle et trois enseignantes. Cette rencontre avait pour premier but d'informer la TES et les enseignantes sur le projet de recherche et sur les considérations éthiques liées à leur participation. Le second objectif de la rencontre était de déterminer la dyade participante. Comme les trois enseignantes présentes souhaitaient toutes participer, c'est au sort que l'enseignante de la dyade A a été choisie. La dyade formée d'Agathe et d'Adèle²⁰ a alors officialisé son désir de participer au projet en signant un formulaire de consentement prévu à cet égard (*voir Appendices B et C*). Dans les jours qui ont suivi la rencontre, Adèle et Agathe ont sélectionné un élève en difficulté d'adaptation dont l'intégration dans la classe d'Adèle avait nécessité un soutien de la part d'Agathe. Un formulaire de consentement a été envoyé aux parents de l'élève, qui ont donné leur accord pour la participation indirecte²¹ de leur enfant, Alexis, dans le projet de recherche (*voir Appendice D*). Une lettre présentant le projet a aussitôt été envoyée aux parents des élèves de la classe d'Adèle pour leur expliquer la présence de l'étudiante-chercheuse en classe (*voir Appendice E*).

Comme le recrutement de la dyade B a pris place après la collecte de données auprès de la dyade A, la TES que nous avons approchée, Béatrice, connaissait déjà un peu le projet. De même que pour le premier cas, nous avons rencontré les participantes en mai 2017 pour mieux les informer sur les détails du projet, leurs droits, ainsi que pour obtenir leur consentement et déterminer les dates de la collecte. Contrairement au

²⁰ Tous les noms de participants sont des pseudonymes.

²¹ Les deux élèves identifiés comme étant en difficulté d'adaptation ne sont pas des participants directs dans cette étude, mais bien les sujets choisis permettant l'étude de la collaboration entre les TES et les enseignants dans un contexte d'intégration. Ils représentent en quelque sorte l'élément pivot de la dyade, selon l'angle choisi pour cette étude. Ainsi, la collecte de données concerne exclusivement les actions et les perceptions des adultes.

premier cas, la TES a invité une seule collègue enseignante avec qui elle désirait participer au projet. La TES, Béatrice, ainsi que l'enseignante, Britanie, ont toutes deux accepté de prendre part au projet en signant les formulaires de consentement (*voir Appendices B et C*). Elles ont par la suite identifié un élève en difficulté d'adaptation de la classe de Britanie. L'enseignante a aussitôt fait parvenir un formulaire de consentement à ses parents qui nous ont permis de poursuivre le projet (*voir Appendice D*). Les parents des élèves de la classe de Britanie ont également reçu une lettre les informant sur le projet de recherche, pour expliquer la présence de la chercheuse en classe (*voir Appendice E*).

3.3.2 Collecte de données

Des détails, qui relèvent du familier, imperceptibles à l'œil du chercheur (comme des indices de collaboration) le deviennent lorsque des méthodes sont empruntées pour les enregistrer (Denzin et Lincoln, 2005). Pour ce faire, la recherche qualitative se prévaut de plusieurs méthodes qui permettent une collecte systématique des données rattachées à l'objet d'étude par triangulation méthodologique (Merriam, 1998). Trianguler les données recueillies permet d'accroître la qualité scientifique d'une étude de cas multiple (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, notre collecte de données sur le terrain se subdivise en trois méthodes, soit l'entretien, l'observation et le recueil de documents, respectant ainsi l'approvisionnement en sources multiples préconisé pour l'étude de cas (Merriam, 1998, 2009 ; Stake, 1995).

3.3.2.1 Entretiens

L'entretien est une méthode de collecte de données qui s'insère judicieusement dans la visée interprétative de cette étude. Pour reprendre les mots de Van der Marren (2004), l'entretien permet d'« obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 312). C'est à mi-

chemin entre le questionnaire et la conversation que se trouve le type d'entretien que nous avons choisi : l'entretien semi-dirigé. De la sorte, des schémas d'entretien thématiques, construits à partir des concepts théoriques définis dans la présente étude (voir *Appendices F, G et H*), suggéraient un ordre réfléchi dans les questions posées, assurant ainsi une constance d'un entretien à l'autre (Savoie-Zajc, 2011). En outre, les conversations pouvaient prendre les détours imposés par les intérêts et les propos imprévisibles tenus par les interviewées, ce qui a enrichi d'autant plus les propos enregistrés. Dans notre étude, des entretiens semi-dirigés ont été conduits auprès des directrices, enseignantes et TES. À ces entretiens semi-dirigés se sont ajoutés des échanges plus informels durant lesquels les participantes ont fait des verbalisations spontanées sur leur travail durant les journées d'observation. Tous les entretiens ont pris place sur le lieu de travail ainsi que sur le temps personnel des participantes.

En premier lieu, un court entretien semi-dirigé d'environ 20 minutes était prévu avec la directrice de l'école. Toutefois, à la demande de cette dernière, la directrice adjointe s'est ajoutée à l'entretien pour combler l'absence momentanée de la directrice principale dû à un imprévu administratif²². L'entretien a donc été plus long que prévu (environ 50 minutes), avec l'aval des directrices. Cet entretien a permis de recueillir de l'information au sujet de la vision de la direction de l'école sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté d'adaptation, ses priorités d'action, ainsi que son rôle dans leur intégration. Les directrices ont également offert leur point de vue sur l'organisation du travail en dyade TES-enseignant dans leur école et sur les conditions qui facilitent et

²² La directrice adjointe a lu et consenti aux paramètres de la recherche par l'entremise d'une copie du formulaire de consentement adressée à la direction de l'école des Millefeuilles (voir *Appendice A*). Elle a également été mise au courant de l'implication de sa participation, de ses droits et des détails du projet.

posent obstacle à leur collaboration en vue de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation à l'école des Millefeuilles.

En second lieu, des entretiens individuels semi-dirigés d'environ une heure ont été conduits auprès des TES et des enseignantes et enregistrés à l'audio. Ces entretiens ont eu lieu au début de la semaine d'observation. L'entretien avec l'enseignante du cas B s'est déroulé sur deux journées dans la semaine d'observation. Chaque participante devait remettre une fiche informative (données démographiques et reliées à l'expérience professionnelle) qu'elle avait reçue lors de notre première rencontre, dûment remplie (*voir Appendices I et J*). Un retour sur cette fiche était fait avec chacune en début d'entretien. Puis, l'entretien portait sur les représentations de la TES et de l'enseignante quant à sa vision de l'intégration scolaire, des élèves en difficulté d'adaptation et des dimensions de son travail en dyade. Ces entretiens exploratoires ont guidé la suite de la collecte des données, en ce qu'ils ont pourvu des éléments de contexte aidant la chercheuse à comprendre davantage ce qu'elle a observé par la suite.

En troisième lieu, la chercheuse s'est parfois entretenue de façon informelle avec les participantes pour leur demander d'expliquer leurs paroles et gestes ou encore de réagir aux paroles et aux gestes de leur collègue. Ces échanges pouvaient avoir lieu après un moment d'intervention auprès de l'élève intégré, à la fin de la journée ou simplement lors d'une période de disponibilité des participantes. Ces entretiens ont donc permis de faire des retours sur les situations observées et de récolter la perception des enseignants et des TES sur des situations données. Les questions posées aux participants étaient de l'ordre suivant: « J'ai observé que vous... Pouvez-vous m'expliquer pourquoi...? » ou encore « Lors de votre échange avec ... que vouliez-vous dire par...? ». Ces entretiens informels ont parfois fait l'objet d'enregistrements, alors que certaines verbalisations spontanées (Delisle, 2009) étaient notées à l'écrit. Les entretiens informels enregistrés comptent une rencontre entre les membres de la dyade A entourant le PI de l'élève ainsi

qu'un entretien informel qui a clôturé la semaine d'observation. Ce surcroît d'informations a servi à enrichir les données d'observation.

3.3.2.2 Observations

L'observation est le second mode de collecte de données choisi, car il prend place directement au lieu et en même temps que s'acte le phénomène observé, permettant le contact direct avec celui-ci (Merriam, 2009). C'est en tant qu'observatrice participante que la chercheuse a procédé à ses études de cas à l'école des Millefeuilles. Selon Savoie-Zajc (2011), l'observation participante offre au chercheur la possibilité de questionner les acteurs observés sur le sens qu'ils donnent à leurs discours et à leurs actions. Par exemple, les entretiens informels aux pauses et en fin de journée et les verbalisations spontanées des TES et des enseignantes sont une valeur ajoutée aux entretiens semi-dirigés et aux observations dans notre étude. Il faut toutefois noter que le degré d'implication de la chercheuse a été consciencieusement déterminé de manière à altérer ou influencer le moins possible le cours habituel des choses (Van der Marren, 2004). En particulier, la chercheuse n'est pas intervenue auprès des élèves et n'a pas participé aux activités (Gold, 1957). Les actions qui étaient une résultante évidente de sa présence ont été consignées pour les considérer dans l'interprétation des données.

Les observations ont été conduites sur une durée de quatre jours complets dans une même semaine pour chacun des cas, avec trois semaines d'intervalle entre chaque collecte²³. Ainsi, nous avons suivi les recommandations de Bodgan et Biklen (2007) selon lesquelles il est préférable de faire la collecte de données sur un terrain d'étude à

²³ Les observations ont été conduites du mardi 18 avril au vendredi 21 avril 2017 inclusivement dans le cas de la dyade A (Adèle et Agathe) et du lundi 8 mai au vendredi 12 mai 2017 (excluant mercredi 10) dans le cas de la dyade B (Britanie et Béatrice).

la fois pour éviter la confusion entre les contextes, les participants et les données. Recueillir des données sur le cours d'une semaine a permis d'observer les acteurs dans la majorité de leurs activités hebdomadaires habituelles.

Dans chaque cas, les interactions entre l'enseignante et la TES et les paroles et gestes de ces adultes auprès de l'élève en difficulté d'adaptation ont été l'objet principal des observations. La chercheuse a décidé de suivre principalement l'élève afin d'observer les adultes intervenant auprès de lui, soit d'observer en classe lorsqu'il y était et d'observer en dehors de la classe lorsqu'il en sortait. En prenant bien soin de demeurer discrète et de garder une distance appropriée, la chercheuse a ainsi pu observer le maximum d'interactions impliquant les adultes entre eux et auprès de l'élève. Il est à noter que seules les paroles et les actions des adultes participantes ont été consignées, en plus de quelques notes explicatives sur le contexte dans lequel prenaient place les faits observés. La chercheuse avait accès à la classe et aux autres lieux d'intervention éducative dans l'école (ex. : corridor, cour d'école, gymnase, local des TES) afin de consigner des notes d'observation. Toutefois, elle était positionnée en retrait et évitait d'amorcer ou d'encourager toute interaction avec les non-participants en plus de limiter ses échanges avec les participantes aux périodes où elle n'était pas en observation²⁴.

L'inscription chronologique des faits observés s'est faite à l'aide d'une grille d'observation technique (*voir Appendice K*) construite *a priori* à l'aide des bases théoriques établies dans le second chapitre sur le concept de collaboration et selon les éléments d'observation proposés par Merriam (2009). Le tableau 3.2 expose les

²⁴ Les postes d'observation de la chercheuse, lorsque l'élève était en classe, sont indiqués aux figures 4.1 et 4.2.

propositions de Merriam (2009, p.120-121) et les éléments concrets liés à notre contexte d'observation qui y sont rattachés.

Tableau 3.2 Éléments clés à observer

Éléments clés à observer selon Merriam (2009)	Exemples concrets des éléments clés à observer dans notre étude	
Contexte physique	- Classe - Local des TES - Corridor - Gymnase	- Coin calme - Salon du personnel - Cour d'école
Acteurs principaux	- Enseignants - TES - Direction d'école	- Autres membres du personnel qui influencent la collaboration TES-enseignant (ex. : autres TES)
Activités et interactions	- Interactions TES-enseignant - Interactions TES-enseignant-élève - Interactions TES-élève	- Paroles et gestes des participantes entre elles et auprès de l'élève en difficulté d'adaptation
Échanges	- Objectif - Contenu - Forme - Fréquence - Durée	- Caractère formel ou informel - Emplacement - Interlocuteurs - Langage
Facteurs subtils	- Interactions, activités et événements non planifiés - Communication non verbale TES-enseignant - Symbolisme des mots empruntés par les TES et enseignants	- Connotation des mots empruntés par les TES et enseignants - Gestes discrets - Ce qui n'arrive pas
Comportement de la chercheuse	- Effets perçus de la présence de la chercheuse <i>in situ</i>	

Tel que l'énonce Savoie-Zajc (2011, p. 134-135) : « le chercheur peut préparer et amorcer son observation avec des points de repère en tête, des définitions conceptuelles [...], mais c'est véritablement sur le site même que le chercheur raffine son outil

d'observation ». Ainsi, la chercheuse a développé une légende de symboles pour gagner du temps et repérer facilement les questions à poser aux participantes et elle a fait des croquis pour observer des aspects physiques des lieux.

3.3.2.3 Documents

La collecte de documents est une méthode qui permet de récolter des sources secondaires externes aux participants, par exemple, des documents déjà accessibles au public (Newby, 2010). Selon le cas, la collecte de documents demande peu d'investissement de la part des participants qui ne font que fournir ces documents au chercheur tandis qu'elle peut donner accès à des descriptions riches à propos des représentations des acteurs qui ont produit ces documents (Bodgan et Biklen, 2007).

Dans notre étude, afin de documenter le contexte organisationnel de l'école autour de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation, nous avons visité les sites Internet de la CS et de l'école concernée. Le projet éducatif n'étant pas disponible en ligne, nous n'y avons donc pas eu accès. De plus, étant donné la récente arrivée des directrices lors de notre collecte de données, celles-ci n'avaient pas été impliquées dans l'élaboration du projet éducatif. Elles nous ont plutôt parlé de leur vision de l'école en entretien. Puis, pour chaque cas, une copie du PI de l'élève intégré ainsi que d'autres documents liés au système de l'élève nous ont été remis (ex. : système d'émulation, feuille de route). Nous avons obtenu l'accord parental à cet égard. En outre, les fiches informatives susmentionnées et rassemblant des informations sociodémographiques à propos des participantes sont un autre exemple du matériel écrit récolté.

Les notes évolutives des TES étaient un autre artefact sur la liste des documents à récolter. Selon un rapport d'analyse de la situation de travail des TES (MÉQ, 1999b), l'une des tâches effectuées en milieu de travail, et spécifiquement en soutien aux personnes en processus d'intégration, est de rédiger des notes évolutives. Celles-ci

relèvent de la compétence à « relever des renseignements relatifs aux comportements d'une personne » propre au programme de formation des TES, soit de : 1) formuler ses observations sur des comportements ; 2) formuler ses observations sur une séquence de comportements ; et 3) respecter la pertinence, la cohérence et la clarté de l'information (MÉQ, 2004, p. 69). Selon ces informations, nous croyons que les notes évolutives des TES pour la période d'observation auraient permis un second regard rédigé de façon « objective » sur les événements et les séquences de comportements observés dans une période donnée. Elles auraient également contribué à comprendre le sens donné aux événements par les TES. Bien que nous ayons obtenu le consentement des parents des élèves concernés, de la TES ainsi que de la direction pour avoir accès à une copie de telles notes évolutives, celles-ci n'étaient pas disponibles au moment de la collecte et n'ont pas pu être utilisées. Enfin, un sommaire des données recueillies est présenté aux tableaux 3.3 et 3.4.

Tableau 3.3 Sommaire des données recueillies auprès des participantes

Description	Type de données	Source	Justification	Code
Entretien semi-dirigé direction d'école	Verbatim d'entretien	Direction d'école : - principale (Francine) - adjointe (Martine)	Enquêter sur les représentations de la direction (conditions organisationnelles de collaboration TES-enseignants pour l'intégration d'un élève)	Dir.entretien
Entretiens individuels semi-dirigés TES	Verbatim des entretiens	TES : - cas A (Agathe) - cas B (Béatrice)	Enquêter sur les représentations des TES (vision de l'intégration scolaire, des élèves en difficulté d'adaptation et des dimensions de leur travail en dyade)	Tes.a.entretien Tes.b.entretien
Entretiens individuels semi-dirigés enseignantes	Verbatim des entretiens	Enseignantes : - cas A (Adèle) - cas B (Britanie)	Enquêter sur les représentations des enseignantes (vision de l'intégration scolaire, des élèves en difficulté d'adaptation et des dimensions de leur travail en dyade)	Ens.a.entretien Ens.b.entretien
Verbalisations spontanées	Verbatim de propos rapportés spontanément	TES du cas B (Béatrice)	Recueillir de l'information supplémentaire sur le sens que les participantes accordent à leurs pratiques	Tes.b.vs1 Tes.b.vs2
Rencontre de planification	Verbatim de rencontre	Dyade A (Adèle et Agathe)	Recueillir de l'information sur une rencontre formelle de planification observée entre les membres de la dyade	a.rencontre.planif
Entretien semi-dirigé informel	Verbatim de rencontre	Dyade A (Adèle et Agathe)	Enquêter sur les représentations des membres de la dyade sur leur travail d'équipe lors d'une rencontre école-famille et sur leur vision globale des événements de la semaine	a.rencontre.clôture
Document écrit	Fiches informatives	TES (Agathe et Béatrice) Enseignantes (Adèle et Britanie)	Recueillir de l'information additionnelle sur les données démographiques et reliées à l'expérience professionnelle des membres des dyades	Tes.a.fiche Tes.b.fiche Ens.a.fiche Ens.b.fiche

Tableau 3.4 Sommaire des documents recueillis

Type de données	Justification	Description	Source
Documents écrits (cas A)	Recueillir de l'information additionnelle sur les pratiques des membres de la dyade du cas A auprès de l'élève en difficulté, sur leurs outils pédagogiques et le portrait qu'elles dressent de l'élève	Visuel « Je prends mon rang en silence »	Eda.a.doc.1
		Visuel « Ma routine du matin »	Eda.a.doc.2
		Feuille de route « mes journées à l'école » (évaluation à la période)	Eda.a.doc.3
		Feuille de communication école-famille	Eda.a.doc.4
		Visuel « Le progrès vers mes buts! »	Eda.a.doc.5
		Portrait de l'élève	Eda.a.doc.6
		Protocole d'intervention	Eda.a.doc.7
		Le processus continu d'aide à l'élève à risque au primaire	Eda.a.doc.8
Documents écrits (cas B)	Recueillir de l'information additionnelle sur les pratiques des membres de la dyade du cas B auprès de l'élève en difficulté, sur leurs outils pédagogiques et le portrait qu'elles dressent de l'élève	« Mon fonctionnement en classe »	Eda.b.doc.1
		Feuille de travail (évaluation à la période)	Eda.b.doc.2
		Plan d'intervention	Eda.b.doc.3
		Portrait des capacités adaptatives de l'élève	Eda.b.doc.4
Document écrit (école)	Recueillir de l'information additionnelle sur les conditions organisationnelles du travail des TES en soutien à l'intégration	Grille des interventions ponctuelles conduites par les TES	TES.doc.1

3.3.3 Traitement des données

Tous les entretiens semi-dirigés ont été enregistrés puis transcrits sous forme de verbatim dans des documents individuels protégés d'un mot de passe, grâce au logiciel Microsoft Word. Certaines verbalisations spontanées ont également été enregistrées et retranscrites de la même façon. Les séquences des notes d'observation consignées à la main ont été transcrites dans un tableau où les faits observés sont présentés suivant l'ordre chronologique et où chaque séquence est identifiée à l'aide d'un code alphanumérique indiquant d'abord le cas (a ou b), ensuite la journée d'observation (ex. : j1), puis la séquence observée lors de cette journée (ex. : o1) (voir *Annexes B et C*). Les documents écrits ont été numérisés et placés dans un dossier protégé par un mot de passe. Dans tous les documents, les éléments d'identification ont été remplacés par des pseudonymes ou camouflés. Tout le matériel constituant la base de données de l'étude de cas multiple a été organisé et nommé de façon à être facilement repérable (Merriam, 1998), comme le démontre la colonne « Source » des tableaux 3.3 et 3.4.

Le traitement des données a été fait en deux temps, c'est-à-dire un cas après l'autre. Les verbatims et les documents recueillis ont d'abord été téléchargés dans le logiciel *NVivo*²⁵ et rangés dans deux dossiers distincts. Avant d'entamer l'étape du codage, tous les verbatims et les documents ont été lus au moins une fois par la chercheuse dans le but de se familiariser avec le corpus de données et d'en retirer le sens général (Gagnon, 2012).

²⁵ Le site internet *NVivo* : <http://www.qsrinternational.com/product>.

3.3.4 Analyse des données

L'analyse thématique a été la méthode d'analyse principale. Relevant d'un processus inductif déductif, la démarche de thématisation a consisté à attribuer des thèmes au fur et à mesure de la lecture du corpus de données brutes, cela, en ayant déjà des thèmes inspirés des dimensions de la collaboration pour guider notre interprétation des données et conserver la cible de notre étude (Paillé et Mucchieli, 2003). L'arbre thématique s'est donc construit progressivement. Ce processus respecte notre objectif de rendre compte des interactions entre TES et enseignants et de leurs représentations à la lumière des concepts théoriques définis dans la présente recherche.

Notre classification relève d'une méthode dite *top-down* (Gagnon, 2012) en ce que nous avons utilisé le cadre conceptuel des dimensions de collaboration pour établir un arbre thématique. Les schémas d'entretien construits également à partir de ces dimensions permettaient un repérage plus facile des thèmes discutés par les participantes. À partir des informations obtenues par le biais du corpus, d'autres thèmes pouvant contribuer à expliquer et décrire le phénomène de la collaboration en dyade TES-enseignante ont été créés. Tout au long du processus de codage, d'analyse et d'interprétation des données, des traces des changements apportés, de la méthode et des réflexions de la chercheuse ont été consignées à l'aide de mémos (Bogdan et Biklen, 2007). Le cas A a d'abord été analysé. Les verbatims se rapportant au deuxième cas ont été analysés à partir de l'arbre de codes perfectionné lors de l'analyse du premier cas. Un nombre de codes a été créé ou modifié pour répondre des différences entre la dyade A et la dyade B, mais la structure générale de l'arbre thématique final est demeurée la même (*voir Annexe E*). À divers moments de l'analyse, le processus de thématisation (de codage) a été validé par un tiers critique ; la direction de recherche a travaillé de pair avec l'étudiante-chercheuse à quelques reprises afin d'assurer la précision des thèmes et leur exclusivité et pour corroborer le sens attribué aux données dans les résultats, tel que le suggère Merriam (1998).

Pour analyser chaque cas, nous avons d'abord procédé à une première classification des données provenant des verbatims. À l'aide de la fonction de codification du logiciel *NVivo*, deux classes de codes ont été créées ; afin de faire ressortir les unités d'information pertinentes au phénomène à l'étude (Gagnon, 2012), les données ont été organisées selon leur lien (1) au contexte de la collaboration ou (2) aux perceptions des membres de la dyade sur leur collaboration. L'arbre thématique initial comportait deux grands nœuds, soit « contexte de la collaboration » et « perceptions TES-enseignants sur leur collaboration »²⁶ (voir *Annexe D*), sous lesquels se sont construits des nœuds parents au fil de la lecture des verbatims et en cohérence avec les thèmes déjà présents dans les schémas d'entretien. Sous le grand nœud, soit « perceptions TES-enseignantes sur leur collaboration », les nœuds parents se rapportant à chacune des dimensions de la collaboration évoquées dans le cadre théorique ont été créés pour organiser l'information du premier codage. Lors de ce premier codage, les unités de sens ont été codées selon des nœuds très précis pour permettre une réorganisation des thèmes initiaux inspirés par les dimensions de la collaboration. Les nœuds ont subi des transformations lors d'un second codage. Tous les thèmes créés étaient placés sous l'un des deux grands titres susmentionnés, puis subdivisés en nœuds enfants encore plus spécifiques. Un troisième codage a permis de vérifier la cohérence de l'arbre thématique à la suite des changements subis. Les catégories supérieures de codes ont également été définies pour assurer qu'il n'y ait pas de contradiction entre celles-ci et les codes spécifiques inférieurs. Le codage et la catégorisation des thèmes sont donc le résultat d'une démarche itérative impliquant de nombreuses lectures du corpus des données et un raffinement progressif de l'arbre thématique. Puis, l'analyse des données d'observation s'est faite à l'aide d'un codage selon la nature des faits observés (voir

²⁶ L'arbre thématique initial comportait également le nœud suivant : « effets perçus de la présence de la chercheuse ».

Annexe A). Ces codes ont été inscrits vis-à-vis chaque séquence observée (*voir la colonne de droite dans les tableaux dont des exemples sont présentés aux Annexes B et C*).

Une fois l'analyse complétée, un rapport individuel pour chaque cas a été rédigé, puis une analyse inter-cas conduite (Merriam, 1998 ; Savoie-Zajc, 2004) afin de faire ressortir les éléments semblables et distinctifs entre les deux cas. Des allers-retours entre les résultats des deux cas étaient nécessaires. Dans le but de ne pas limiter l'analyse inter-cas à une simple synthèse des deux cas, nous avons porté une attention particulière à la configuration complexe des interactions entre les membres au sein de chaque dyade pour comprendre les dynamiques propres à chacune d'elles, afin d'être en mesure de faire des descriptions plus élaborées et d'offrir des explications qui transcendent les deux cas (Miles et Huberman, 1994).

3.3.5 Critères de qualité de l'étude

La qualité d'une recherche qualitative/interprétative se mesure selon la rigueur accordée aux quatre critères méthodologiques suivants : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Savoie-Zajc, 2011). Le premier critère vise à assurer que l'interprétation faite de l'objet à l'étude soit plausible et, si possible, corroborée par plus d'un chercheur. La capacité du lecteur à pouvoir faire des liens entre le contexte spécifique de l'étude et le sien et adapter les résultats relève des moyens utilisés pour permettre la transférabilité. Le critère de la fiabilité fait référence à la cohérence des choix méthodologiques et des résultats avec l'objectif de l'étude. Enfin, la confirmation fait allusion aux méthodes rigoureuses empruntées pour atteindre l'« objectivité authentique » comprise non selon le paradigme positiviste, mais selon le paradigme « compréhensif » comme étant la prise en compte de la subjectivité inhérente à l'activité d'observation (Mucchielli, 1996, p.145).

Des moyens pour assurer le respect de ces quatre critères de rigueur ont été mis en œuvre dans notre démarche de recherche. Selon Karsenti et Demers (2011), la triangulation est considérée comme la méthode la plus efficace pour assurer l'intégrité et la convergence des données recueillies. C'est pour cette raison que nous avons étudié le phénomène de la collaboration entre TES et enseignants par le biais d'entretiens, d'observation et de documentation (Merriam, 1988 ; Stake, 1995). La possibilité de réviser les synthèses des cas a été offerte aux participantes (Stake, 1995). Trois participantes sur quatre ont confirmé que les synthèses des cas étaient représentatives de leur vécu en dyade ; l'une d'entre elles n'a pas donné de réponse. Cette étape était importante pour confirmer que les résultats de l'étude sont représentatifs de la réalité perçue et vécue par les participantes (Karsenti et Demers, 2011).

De plus, la méthode systématique d'observation empruntée par la chercheuse assure une plus grande crédibilité des observations rapportées (Alexandre, 2013 ; Van der Maren, 2004). Parmi les éléments à considérer dans son observation, la chercheuse a pris en compte les effets de sa présence et de son activité d'observation, tel que le suggère Devereux (1980, cité dans Mucchielli, 1996). De plus, à la suite des observations et à la fin de chaque journée, les notes descriptives étaient passées en revue afin d'y ajouter des notes complémentaires ainsi que des notes théoriques au besoin pour profiter de la fraîcheur des idées et conserver des traces fiables et ancrées dans le contexte. La chercheuse a également écouté les entretiens avec les participantes de chaque dyade à plus d'une reprise durant la semaine d'observation pour guider ses questions lors des entretiens spontanés qu'elle pouvait avoir avec les participantes.

Sur le plan de la transférabilité, il est reproché aux études de cas de n'offrir qu'une faible représentativité du même phénomène (Roy, 2009, cité dans Alexandre, 2013, p. 29). À l'instar de Merriam (1998), nous considérons que la généralisation ne devrait pas être considérée comme critère de validation dans une étude de cas. En revanche,

nous avons privilégié une description très détaillée des cas afin d'accroître la transférabilité des résultats de l'étude (Merriam, 1988).

Enfin, dans le processus d'analyse, une attention particulière a été portée à la posture de la chercheuse et à l'importance de conserver une distance critique vis-à-vis des participants, afin d'éviter les projections personnelles et de décoder le plus justement possible les significations que donneront les acteurs à leur vécu (Le Breton, 2012). Dans le cas de cette étude, la chercheuse étant TES de formation et de profession, elle a porté une attention particulière afin de conserver une posture objective. Par exemple, elle a veillé à ne pas dévoiler son appartenance professionnelle aux participantes durant le processus de recherche. De plus, elle a validé ses interprétations auprès d'un tiers critique et a systématiquement inscrit ses paroles et actions dans son journal de bord, de même que ses doutes et questionnements en utilisant des mémos.

En somme, la qualité scientifique de notre étude repose sur les méthodes que nous avons empruntées, telles que la triangulation des données, la révision des cas auprès des participantes, le caractère systématique de notre collecte de données, la description riche et détaillée de chacun des cas ainsi que la prudence de la chercheuse quant à son propre comportement lors de la collecte de données.

3.3.6 Considérations éthiques

L'étude de cas en recherche qualitative fait de la chercheuse une invitée privilégiée dans un espace privé où les acteurs, prodiguant un accord inhabituel, prennent le risque d'exposer leurs pratiques et de partager leurs croyances (Stake, 2005). Par conséquent, le respect de bon nombre de considérations éthiques s'impose.

La chercheuse a d'abord complété le didacticiel d'introduction à l'Énoncé de politique des trois conseils (ÉPTC 2) quant à l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

L'ÉPTC 2 est fondé sur des normes d'éthiques en recherche reconnues à l'échelle internationale et sert de guide pour les chercheurs canadiens. Puis, la chercheuse a obtenu un certificat d'approbation éthique au Comité d'éthique et de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3) selon la Politique n° 54 de l'UQAM portant sur l'éthique de la recherche.

Le consentement libre et éclairé des participantes à l'étude a été obtenu par leur autorisation écrite. Avant de consentir, ces dernières ont été informées, à l'oral et par le biais d'un document écrit (lettre d'information sur le projet et formulaire de consentement), du but de la recherche, de la nature et de l'étendue de leur participation, des modalités de collecte des données, des risques et bénéfices liés à la participation et des mesures de protection prises pour maintenir le bien-être et assurer le respect des droits des participants (ex. : droit de refuser de participer et droit de retrait en cours de recherche sans conséquence pour eux, droit à la confidentialité). Une fois le consentement écrit des participantes obtenu et avant le début de la collecte de données, la chercheuse a discuté avec les membres des dyades des limites d'accès à l'observation et de sa présence en cas de situations délicates (ex. : élève en situation de crise). Ces conditions ont contribué au respect du travail des participantes. L'accord parental a également été obtenu par le biais d'une lettre informant les parents des deux élèves en difficulté d'adaptation du but de la recherche, des modalités de collecte de données, des risques et des bénéfices liés à la participation indirecte de leur enfant et des mesures de protection prévues pour assurer le bien-être et le respect des droits de leur enfant. Ils ont par ailleurs été clairement informés des moyens pris en vue de préserver la confidentialité et pour réduire les risques d'inconfort pendant la collecte des données. De plus, tous les signataires ont été informés que leur consentement devait être continu tout au long du projet de recherche. Enfin, une lettre d'information sur le projet de recherche ainsi que sur le rôle de la chercheuse en classe a été envoyée aux parents de tous les élèves des classes dans lesquelles une enseignante participait à l'étude afin

d'expliquer que l'étude impliquait les adultes de la classe, que les gestes et paroles de leur enfant n'en étaient pas l'objet et que l'image ou la voix de leur enfant ne seraient pas enregistrées dans le cadre de la collecte de données.

Afin de respecter le droit à la vie privée des participantes, des mesures ont été prises pour assurer la pleine confidentialité. Ainsi, les résultats sont présentés de façon à ce qu'il ne soit pas possible d'identifier les participants de l'étude, leur école ou la CS. Tout élément d'identification (ex. : noms des participants, de l'école et de la CS) a donc été remplacé par un pseudonyme.

En ce qui concerne la participation indirecte des deux élèves, la chercheuse s'est assurée qu'elle ne soit pas connue des autres élèves de la classe, afin qu'ils ne ressentent aucun inconfort. En effet, dès le début de la semaine d'observation, la chercheuse a expliqué aux élèves des deux classes que ses observations se portent vers les enseignantes et les TES. Par ailleurs, sa position d'observation en classe était à l'écart des groupes et sa position d'observation en dehors de la classe était toujours à une certaine distance physique de manière à ce que les élèves intégrés ne se sentent pas suivis s'ils avaient à faire un déplacement et que leurs pairs n'associent pas les déplacements de la chercheuse à ceux des élèves. Plus encore, aucune parole ni action directe des élèves n'a été rapportée. Les comportements des élèves intégrés n'ont permis qu'une meilleure compréhension du contexte des interactions entre les enseignantes et les TES participantes.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente d'abord le milieu scolaire rattaché aux deux cas. Une attention particulière est portée à la vision de l'école au regard de l'intégration, des pratiques organisationnelles qui y sont rattachées, des conditions qui la favorisent et du rôle des directrices. Sont ensuite présentés tour à tour les deux cas à l'étude. Pour chacun des cas, un portrait des dyades et de leur contexte de travail auprès d'un élève en difficulté d'adaptation est dressé. Les représentations des participantes au regard de l'intégration scolaire et de leur relation de travail en dyade sont également exposées. Les rôles et interventions auprès de l'élève, les activités de communication et les espaces de travail sont les thèmes principaux abordés par les participantes. Les observations des membres des dyades en interaction viennent appuyer ou remettre en question leurs propos.

4.1 Contexte scolaire

4.1.1 Portrait de la CS et de l'école des Millefeuilles

La CS est située en territoire montréalais. Elle compte une soixantaine d'établissements éducatifs, dont la plupart sont des écoles primaires. Celles-ci ont pour but premier d'être des écoles de quartier. Cela est le cas de l'école des Millefeuilles, qui offre des services pour les élèves du préscolaire à la sixième année. L'équipe-école, sous le leadership de la directrice principale et de la directrice adjointe, est composée d'enseignants titulaires et spécialistes, d'orthopédagogues et autres professionnels non enseignants ainsi que de personnel de soutien, dont trois TES. L'école est située dans

un quartier défavorisé au nord de la ville et son indice de défavorisation est au neuvième rang décile²⁷. On a observé une augmentation des difficultés chez les élèves de l'école des Millefeuilles dans les dernières années, entre autres relativement aux défis d'adaptation auxquels font face les nouveaux arrivants et les enfants provenant de familles défavorisées.

4.1.2 Orientations de l'école sur l'intégration

La directrice principale, Francine, et la directrice adjointe, Martine, sont toutes deux nouvellement employées à l'école des Millefeuilles cette année. C'est ce qui explique, selon Martine, que leur vision sur l'intégration scolaire ne soit « pas tout à fait définie verbalement ou à l'écrit ». Toutefois, cette dernière affirme que ce sont leurs valeurs, telles que l'ouverture à la différence et la croyance en la réussite pour tous les élèves qui font instance de ligne directrice dans la mise en place des mesures d'aide à l'intégration des élèves. Plus encore, la directrice adjointe nomme deux priorités d'action au regard de l'intégration dans son établissement. La première est le maintien de l'élève intégré en classe :

Mon souhait, c'est qu'il soit le plus possible en classe [...] dans son milieu naturel en classe avec ses coéquipiers pour apprendre, parce que le but de l'école c'est qu'il soit là pour apprendre. [...] Ça c'est aussi dans les priorités, dans le sens où tu sais, à un moment donné quand ils sont sortis tout le temps de classe parce que ça ne fonctionne plus, ben là c'est questionnant. Il a manqué tellement d'apprentissage qu'à un moment donné, il se retrouve dans une situation scolaire qui est plus difficile.

²⁷ L'indice de défavorisation représente le milieu socio-économique d'où proviennent les élèves. « Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE) » (MÉES, 2018). Sur un rang décile (1 à 10), il faut noter que la majorité des écoles de la région montréalaise se situent au neuvième et dixième rangs (MÉES, 2018).

Une seconde priorité est de fournir « un endroit propice au retour au calme » où il est possible pour l'élève de se recentrer et d'être écouté afin qu'il « soit dans son milieu naturel de classe le plus souvent possible », énonce la directrice adjointe en faisant allusion au local des TES. De plus, le personnel enseignant et de soutien de l'école des Millefeuilles utilise le fonctionnement des « classes-crèches », c'est-à-dire qu'un élève peut aller s'asseoir dans une classe qui n'est pas la sienne pour différentes raisons (ex. : se calmer, terminer un travail, etc.).

Malgré ces priorités, il arrive que des élèves soient placés dans un autre type de classe. Les directrices considèrent le classement des élèves en difficulté dans des classes d'adaptation scolaire comme une démarche importante qui nécessite une conviction que l'enfant n'est plus à sa place en classe ordinaire. De la même manière, les directrices expriment que le personnel de leur école est aussi engagé à mettre tout en place pour intégrer les élèves ayant des besoins particuliers. « Quand on va jusqu'au bout, on va jusqu'au bout. C'est des gens compétents qui posent des actions vraiment jusqu'à la limite », dit Francine de son personnel. Reste-t-il que l'intégration des élèves en difficulté demeure conditionnelle à au bien-être de ces derniers. D'après les directrices, tous n'auraient pas avantage à être intégrés en classe ordinaire. Les directrices affirment d'un commun accord que la limite à l'intégration se trouve alors que l'enfant, le milieu et la famille sont en souffrance, même après que toutes les ressources aient été mobilisées.

4.1.3 Pratiques organisationnelles

La directrice principale affirme que l'intégration d'élèves en difficulté est pratique courante à l'école des Millefeuilles. Ce n'est toutefois pas le cas de la réintégration d'élèves, qui ne se fait que rarement dans le cas d'élèves ayant connu un séjour de courte durée dans un service offrant une alternative à la suspension, prévenant le décrochage scolaire ou offrant un répit à l'enseignant et à l'élève.

L'attribution des services à l'élève peut être appuyée par la CS ou décidée en équipe-école. Dans le premier cas, la CS octroie des fonds pour les élèves qui ont des codes, ce qui permet à la direction d'assigner un nombre d'heures fixe à une « TES à priori » pour ces élèves. Dans le second cas, certains membres du personnel, dont la direction, l'enseignant titulaire, la TES et l'orthopédagogue forment un « comité d'aide » pour évaluer la situation de l'enfant :

À chaque étape, tous les enseignants on s'assoit de façon individuelle avec la directrice, avec la TES et l'orthopédagogue et là, on fait le tour de notre liste de classe. On passe les enfants un par un, et là on donne nos besoins. [...] Donc, c'est en équipe-école que l'on prend les décisions, qui reçoit quel genre de service. (Adèle, enseignante)

Les pratiques des différents acteurs de l'établissement scolaire sont, selon la TES, guidées par un document conçu par la CS qui indique les grands principes soutenant le processus continu d'aide à l'élève à risque, le contexte préalable à ce processus et ses étapes [Eda.a.doc.8]. Les élèves présentant des difficultés d'adaptation sont compris dans la définition des élèves à risque émise dans le même document.

La direction invite les enseignants à consulter le dossier de leurs élèves en début d'année à l'aide du système informatisé où se trouve l'information importante, dont les plans d'intervention, les notes de suivi en psychoéducation ainsi que toutes inscriptions laissées par les enseignants des années précédentes. La directrice adjointe spécifie que ce mode de fonctionnement n'a pas pour but d'étiqueter l'élève, mais de fournir les informations pertinentes aux enseignants pour leur permettre « de mieux agir auprès de cet enfant-là ».

4.1.4 Conditions favorisant l'intégration

Les directrices évoquent des éléments qui favorisent l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans leur établissement scolaire, entre autres, l'écoute du personnel, l'engagement de l'équipe-école, la libération des enseignants et la collaboration entre ces derniers et les TES.

Selon Martine, Francine et elle sont à l'écoute du personnel et sont disponibles pour offrir un soutien moral : « Notre porte est tout le temps ouverte ; elles viennent décharger un peu ». La directrice souligne également l'importance de l'engagement : « On a une équipe très engagée. L'engagement ici est vraiment présent, donc ça c'est sûr que c'est aidant parce que les gens se mobilisent pour ces enfants-là ». Par ailleurs, Francine et Martine considèrent que lorsque les enseignants sont libérés de leur tâche, ils peuvent utiliser ce temps supplémentaire pour créer du matériel, par exemple. Cela leur permettrait d'être davantage « en mesure d'accompagner les enfants qui ont des besoins particuliers », selon la directrice adjointe. Celle-ci ajoute qu'elles souhaitent offrir un temps de qualité pour que les enseignants et les TES puissent collaborer :

Quand on dit donner du temps, ce n'est pas à 3h, c'est pas sur l'heure du dîner, puis c'est pas dans leurs périodes libres. On croit beaucoup aux libérations bien planifiées, pas libérer pour libérer. Mais, entre autres, les fois qu'ils ont à faire des plans d'intervention, des comités d'aide, on libère pour faire ces temps-là. Donc je pense qu'ils l'apprécient. Puis on pense qu'en faisant comme ça, le temps va être vraiment de qualité puis les deux vont avoir vraiment le goût d'être là. Ils ne regarderont pas nécessairement la montre et donc je pense que c'est pour l'enfant et c'est comme bénéfique.

La collaboration entre enseignants et TES contribuerait positivement à l'intégration des élèves en difficulté, selon Francine : « C'est pas pareil pour tous les enfants intégrés, ça c'est certain ». L'organisation du travail en dyade dépend de la TES et de l'enseignante, ajoute-t-elle :

Il y a une partie qui appartient à la TES, à sa façon de travailler, à sa façon de voir la situation, puis à sa façon de voir son rôle par rapport à l'enseignant et vice-versa. Donc je dirais que parfois il y a des *teams* gagnants, parfois il y a des *teams* où ils ont besoin d'un arbitre, pis c'est ça.

Francine évoque l'importance de l'engagement des TES dans leur collaboration avec les enseignants : « En général, on peut dire qu'il y a quand même une belle collaboration, surtout quand nos TES sont engagés. Quand les TES s'engagent, c'est sûr que les enseignants, la plupart, à 95%, vont recevoir ça à bras ouverts. » À son tour,

Martine précise que l'ouverture des deux parties à collaborer ainsi que l'accueil et la disponibilité des TES envers les enseignants sont des qualités qui facilitent la collaboration entre les dyades.

Sur le plan des conditions organisationnelles mises en place dans l'école, la directrice principale a pris une initiative qu'elle compte perpétuer dans le temps, c'est-à-dire qu'elle a invité les TES à participer aux réunions générales qui étaient jadis réservées aux enseignants. D'une part, Francine explique qu'il est important que les TES puissent être impliqués dans ce qui est positif dans l'école, et non seulement dans la résolution de problèmes. D'autre part, elle affirme que « c'est de les inviter à faire partie davantage à la vie de l'école » que de leur permettre d'être au courant de ce qui s'y passe, car cela les concerne également. D'ailleurs, les directrices évoquent plusieurs raisons pour lesquelles les TES sont invités aux réunions générales, alors que les autres spécialistes ne le sont pas : (1) les TES sont présents dans l'école 100% du temps ; (2) le contenu des réunions « touche les TES dans le sens où les TES font partie de la vie de l'école, elles ne sont pas en parallèle. [...] Ils sont pleinement avec nous. » (Martine) ; (3) la participation des TES permet aux enseignants de mieux connaître la réalité de leur travail au quotidien et permet des réajustements dans l'organisation de leur travail en collaboration.

Les directrices identifient des obstacles à leur collaboration. Parmi ces derniers, elles nomment le manque de temps :

L'enseignante qui a eu une grosse journée pis qui en a ras le pompon, ben à 15h20, elle n'a pas le goût de rester jusqu'à 17h pour parler de l'enfant en question. La TES ben, les TES elles terminent à 16h, fait qu'il y a un petit temps après l'école, mais pas tant que ça. Fait que tu sais le temps dans le quotidien, ils en ont pas tant que ça, dans le sens où, tu sais, admettons qu'il y a une intervention le matin à 8h30, mais cette journée-là il n'a pas de période libre cet enseignant-là! Ben tu sais il faut qu'il trouve un temps à un moment donné dans sa journée. Des fois, ça peut être sur l'heure du dîner, mais encore là, est-ce que

cette enseignante-là, elle a besoin de souffler puis de prendre sa pause, fait que c'est sûr que le temps c'est vraiment difficile (Martine).

Par ailleurs, la directrice principale suggère que les enseignants et les TES ont parfois des visions différentes sur la situation de l'enfant, ce qui peut poser un défi à leur travail collaboratif : « Moi je l'ai vécu comme enseignante », partage Martine en s'identifiant aux enseignants. Elle explique qu'il peut y avoir une rupture entre l'enseignante et la TES lorsque ce que dit l'une ne fait pas de sens pour l'autre. À cela, Francine ajoute que les priorités des TES et des enseignants peuvent également diverger :

Quand tu es enseignante, c'est ton élève, c'est ta priorité, c'est ton besoin. Quand tu es TES de 650 élèves, ça se peut que l'élève de cette classe-là que tu considères important, mais que tes interventions en ce moment tu les mets davantage sur un autre élève qui a des besoins qui sont plus importants dans cette période-là. Ben comme enseignante, c'est plus difficile d'accepter je pense, ça, parce que pour toi c'est prioritaire, c'est ton élève, tu le vis.

De plus, Francine croit que cela peut être un irritant au sein de la dyade lorsque l'enseignante ne met pas en place des actions suggérées par la TES :

Admettons qu'il y a un cadre bien précis qui doit être mis en place, mais si l'enseignante ne veut pas le voir ou ne le fait pas pour x raison que ce soit, volontaire ou non, réfléchi ou non, ça pour moi c'est un obstacle dans la collaboration.

Enfin, cette dernière énonce que certains enseignants peuvent se sentir moins compétents lorsqu'un TES souhaite lui apporter son aide et que la peur du jugement demeure un obstacle à la collaboration.

4.1.5 Rôles de la direction de l'école

Les directrices sont à la fois des gestionnaires et des participantes à la vie scolaire dans leur établissement. Ce double rôle leur permet d'être les représentantes auprès des instances extérieures, notamment la CS, et d'être à la fois très près de la microévolution des élèves de leur école.

Leur premier rôle les amène à gérer le processus de classement des élèves. En effet, les directrices font les démarches auprès de la CS pour reclasser un élève lorsqu'elles observent une limite à leur capacité d'intégration:

Francine : Tu sais quand tout le monde a été mobilisé, que ce soit par conseilance ou par intervention directe, mais que tout le monde a été mobilisé, qu'on a essayé, qu'il y a des actions qui ont été mises en place, qu'il y a eu plusieurs rencontres avec les parents, qu'il y a des cadres, mais malgré tout ça, que ça ne fonctionne pas, que l'enfant est en bri de fonctionnement [...]

Martine : Et que le milieu souffre. **Francine** : Oui, absolument. L'enfant, le milieu, puis la famille. **Martine** : Tout le monde est en souffrance.

D'ailleurs, la directrice principale dit s'être « battue » pour qu'un élève soit classé en adaptation scolaire, alors qu'elle expérimentait plusieurs résistances au cours de la démarche de reclassement. Son adjointe explique que c'était une situation semblable à ce qu'elles décrivent comme étant une source de souffrance pour l'élève et pour le milieu scolaire, dans quel cas l'intégration en classe ordinaire est jugée non souhaitable.

Les directrices font également la gestion du personnel. Par exemple, elles se perçoivent telles des médiatrices entre les enseignants et les TES :

Il y a une partie qui nous appartient comme direction, qui n'appartient pas aux TES. Il faut faire attention, parce que tout ce qui est là, tu sais, elles ne sont pas dans la gestion du personnel, je veux dire, il faut qu'ils fassent attention, le lien, s'ils veulent garder la collaboration, il ne faut pas qu'ils deviennent, ils peuvent suggérer dans leur mandat des actions, mais ils ne peuvent pas, comment je dirais ça, nommer à la personne [...] qu'elle ne fait pas son travail.

Comme le démontre ce dernier extrait, il est important pour les directrices de 1) clarifier les rôles de chacun et 2) préserver le lien entre les différents acteurs, notamment, les TES et les enseignants. À propos des rôles respectifs des enseignants et des TES, les directrices font des rappels à leur équipe du personnel « quasiment à chaque réunion », affirme Francine. Elles rappellent entre autres en quoi consiste la gestion de classe qui appartient aux enseignants et mandatent les TES à intervenir spécifiquement avec les élèves qui ont des PI ou avec lesquels elles font un suivi ciblé.

Consciente que la lourdeur de la tâche et la fatigue qui s'accumule au fil des mois peuvent amener l'enseignante à faire appel à la TES plus rapidement ou la TES à quitter son poste de surveillance pour diverses raisons, Francine affirme que les mandats de chacun sont « à clarifier continuellement ».

En tant que gestionnaire et dans son effort de préserver le lien entre les membres des dyades, Francine croit qu'il revient à la direction d'arrêter le temps pour permettre aux TES et aux enseignants de s'exprimer en comités multidisciplinaires : « Quand on ressort de ces comités-là, tout le monde est satisfait parce qu'on a entendu la même chose, on a compris la même chose ». Les directrices encouragent les enseignants et les TES à persévérer malgré les moments plus difficiles. Francine invite les enseignants à prendre pleinement leur pouvoir de gestion de classe sachant que « comme enseignant, c'est facile de remettre facilement le conflit, la situation aux TES parce qu'ils sont efficaces pour la gérer ». Les directrices invitent les TES à communiquer les limites de leur rôle lorsque leurs demandes outrepassent celui-ci, tel que l'exprime Francine : « parfois, il faut inciter peut-être le TES à aller vers l'enseignant pour justement travailler ensemble, en collaboration davantage et parfois, on a peut-être un TES qui veut, mais l'enseignante est moins prête ». Enfin, les directrices calment les tensions en faisant le lien entre « les acteurs de la situation, papa, maman, la TES, la prof » (Martine). Elles prennent en charge les appels aux parents dans des situations plus délicates (ex. : agressivité, suspensions, retraits de classe répétitifs). Elles sont également présentes lors des rencontres concernant les PI.

En plus d'être gestionnaires, les directrices jouent un rôle important auprès des enfants et du personnel et participent au quotidien de la vie scolaire (ex. : a.j2.p4.o5). Martine dit :

On est quand même présentes aussi physiquement dans la vie des enfants, dans le sens où tu sais le matin, on va faire notre tournée. Comme tantôt, je suis allée au local des TES pour un autre élève, bien je me suis arrêtée pour parler à cet

enfant-là. Donc, puis Francine fait exactement la même chose. [...] Je veux être significative quand je vais avoir besoin d'intervenir pour des situations plus problématiques.

Afin de soutenir le personnel, « on a beaucoup de rencontres spontanées avec la TES, puis on a aussi des rencontres avec les enseignants » (Martine). TES et enseignants sont invités à appeler les directrices lorsqu'elles ont besoin de leur soutien ou tout simplement de conseils. Par ailleurs, les directrices demandent aux TES de conserver des traces de leurs interventions ponctuelles avec des élèves ciblés sur une grille prévue à cet égard. Cela leur permet d'avoir une vue d'ensemble sur les motifs des retraits de classe, la quantité de ces retraits et les interventions faites pour chaque élève, et ainsi de demeurer alertes aux difficultés qui perdurent dans le temps malgré les actions prises. Enfin, les directrices sont disponibles pour écouter et encourager le personnel, tel que le démontre l'observation suivante (a.j2.p5.o5) :

La directrice arrive dans le local des TES. Agathe lui montre son dos et lui demande de lui donner une petite tape dans le dos parce qu'elle a « toute une journée! » La directrice lui donne une petite tape dans le dos.

4.1.6 Brève synthèse du contexte scolaire

Pour conclure, l'école des Millefeuilles offre des services à des élèves provenant en grande partie de milieux défavorisés. La direction manifeste une ouverture envers les élèves ayant des besoins particuliers intégrés en classe ordinaire et souhaite leur offrir tout le soutien nécessaire pour qu'ils demeurent en classe. L'intégration de ces élèves reste conditionnelle. Une équipe multidisciplinaire, un processus d'aide à l'élève ainsi qu'un système informatisé permettant un suivi des interventions faites au cours des années sont prévus pour répondre aux besoins d'intégration. L'écoute du personnel, l'engagement de l'équipe-école, la libération des enseignants et la collaboration entre ces derniers et les TES sont des conditions qui favorisent l'intégration des élèves ayant des difficultés d'adaptation. Pour assurer ces conditions, la direction de l'école joue un

rôle de gestion du personnel, travaille à préserver le lien entre les différents acteurs et s'implique activement dans le quotidien des élèves et du personnel.

4.2 Premier cas : la dyade A

4.2.1 Portrait des membres de la dyade A

La dyade A est formée d'une enseignante d'une classe ordinaire de troisième année du primaire et d'une TES attitrée aux élèves à risque et aux EHDAA de la première à la troisième année du primaire. Au moment de la collecte de données, les membres de la dyade étaient près de terminer leur deuxième année de travail ensemble.

L'enseignante, Adèle, a complété un baccalauréat en éducation préscolaire et primaire dans une université québécoise il y a près de 15 ans. Enseignante en classe ordinaire au primaire depuis, elle travaille avec des TES depuis les neuf dernières années. Elle a reçu quelques formations dispensées par sa CS. Elle en mentionne trois qui l'aident particulièrement dans son travail : gestion éducative de la classe, utilisation du matériel de manipulation en mathématiques et cercle de lecture en français. Elle a un poste permanent à temps complet à l'école des Millefeuilles.

De son côté, la TES, Agathe, a obtenu un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée il y a près de 30 ans. Elle a également entamé des études au baccalauréat en enseignement professionnel et technique, car elle souhaiterait enseigner au collégial. Parmi les formations suivies au cours de sa carrière, la TES en nomme deux, soit la formation *Traitement et éducation des enfants autistes ou souffrants de handicaps de communication apparentés* (TEACCH) et une formation sur l'anxiété. Agathe a travaillé près de 15 ans en milieu scolaire, dont neuf au primaire en soutien à l'intégration des élèves en classe ordinaire. Elle a un poste permanent à raison de 35 heures par semaine à l'école des Millefeuilles. Agathe préfère l'appellation « éducatrice spécialisée » à l'acronyme TES.

4.2.2 Représentations des membres de la dyade A sur l'intégration scolaire

Lorsqu'interrogées sur la vision de l'école quant à l'intégration et la réintégration des élèves, les membres de la dyade ont plutôt défini ces concepts selon leurs propres représentations de ces derniers. À propos de l'intégration des élèves ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire, l'enseignante et la TES croient toutes deux qu'ils nécessitent un encadrement différent. Par contre, alors que l'enseignante croit que ces élèves peuvent avoir leur place en classe ordinaire et que c'est plutôt une question de « cas par cas », la TES n'y croit pas :

Je trouve que c'est des gros enjeux pour eux autres, c'est difficile parce qu'ils ont tous les regards des autres, le jugement aussi. C'est difficile pour eux autres le quotidien de faire la cadence du régulier parce qu'eux autres ils portent autre chose dans leur valise. Leurs difficultés, autant émotives eee. Il se passe des choses à la maison, mais ils doivent quand même performer devant une tâche. Pis, c'est pas la réalité des notes. Parce que les enfants en EDA²⁸, au niveau affectif, ils ne sont pas toujours disponibles. Ils pensent peut-être à la chicane qu'ils vont avoir à soir. La sécurité affective n'est pas toujours là. Fait que comme mon Alexis là, il serait bien mieux dans une petite place plus protégée où est-ce que l'affectif est plus pris en charge pour qu'il puisse travailler. Moi je crois à ça.

Par ailleurs, la TES apprécie que les nouvelles directrices la consultent pour la formation des groupes de l'année suivante, car l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers peut être encore plus difficile selon la classe et l'enseignant selon elle :

Parfois, d'un passage d'un niveau à l'autre, on n'est jamais consulté nous les intervenants. On fait les groupes puis après ça on récolte, on ramasse les impacts de tout ça. Parce que c'est pas vrai qu'un enfant qui a un trouble de

²⁸ À quelques reprises, certains participants font l'usage de l'acronyme « EDA » qui signifie « élève en difficulté d'adaptation ».

comportement va fonctionner avec un type d'enseignant. Ça dépend de la relation, des forces de chacun.

D'ailleurs, Agathe perçoit que certains enseignants se « contaminent » en parlant des difficultés de leurs élèves, cela ayant pour effet de les décourager d'avoir ces élèves dans leur classe l'année suivante. De même, elle ne croit pas que la réintégration soit facile pour l'élève. « Je pense qu'un coup qu'il est étiqueté, un coup qu'il est classé, [...] il n'y a pas de retour », affirme-t-elle.

4.2.3 Description du contexte de travail de la dyade A auprès d'un élève ayant une difficulté d'adaptation

Depuis le début de l'année scolaire 2016-2017, Adèle a accueilli un nouvel élève dans sa classe, Alexis. Celle-ci, croyant qu'Alexis « ne fittait pas dans le moule », a demandé le soutien d'Agathe, la TES responsable du soutien à l'intégration des élèves de la première à la troisième année. Agathe aussi voyait qu'Alexis était différent : « Rapidement, on s'est inquiété pour lui ». Comme l'élève était en difficulté et n'avait pas de plan d'intervention, la dyade a enclenché ce processus.

À un moment donné, on voyait que les choses n'allaient pas, fait qu'on s'est fait un plan de match avec lui. Je me suis assise avec Alexis puis Adèle [...]. C'était le *free for all* tout le temps, puis là je me suis assise avec Adèle puis on, avec Alexis, puis on s'est dit "ça ne va pas là, on fait quoi ?" Puis on a mis en place des objectifs. Puis c'est Alexis, moi c'est les enfants qui font leur plan d'intervention, ce n'est pas moi. Je les fais parler, puis j'écris. Il a nommé ses objectifs. Après ça on a rencontré les deux parents. (Agathe)

Le portrait que dressent les membres de la dyade de l'élève est semblable. Elles nomment le diagnostic de l'élève, sont toutes les deux au fait de son dossier à la CS. L'enseignante nomme les comportements non souhaitables de l'élève en classe et les moyens qu'elle lui permet d'utiliser pour l'aider (ex. : coquilles antibruit, *tangle*,

routine, système d'émulation personnalisé²⁹, paravent). Elle mentionne aussi : « il est bon à l'école, en plus, il a du talent », mais note les difficultés sociales de l'élève qu'elle observe en classe. La TES dresse un portrait similaire d'Alexis, mais s'attarde davantage à ses comportements sur la cour d'école ou aux récréations.

Les membres de la dyade évoquent quatre objectifs conjoints relatifs à leur travail auprès de l'élève. (1) Que l'élève demeure en classe. Adèle dit qu'elle et Agathe souhaitent qu'Alexis « soit fonctionnel en classe, qu'il fonctionne et qu'il arrête de se faire sortir ». Agathe confirme : « sa place est dans sa classe, elle n'est pas près de moi ». (2) Que l'élève soit disponible aux apprentissages. En effet, la TES affirme que le but principal pour Alexis c'est qu'« il soit disponible » et « sans conflit » pour ne pas être distrait en classe. L'enseignante affirme que l'objectif est « qu'il soit capable de faire son travail en classe comme les autres, qu'il soit fonctionnel ». D'après la TES, « c'est la clé. S'il ne travaille pas et ne réussit pas, après ça, la démotivation prend la place ». (3) Que l'élève améliore ses comportements et ses apprentissages. La TES rapporte le souhait « qu'il évolue, pis il faut qu'il apprenne à prendre sa place positivement dans une classe » et l'enseignante ajoute : « quand on met une feuille de route on s'attend à ce qu'il fasse du progrès ». Dans le même sens, la dyade souhaite qu'Alexis réussisse sa 3^e année malgré ses difficultés : « Tout le monde veut la même chose, c'est qu'il réussisse » (Adèle). (4) Que l'élève ait l'aide professionnelle appropriée à ses besoins. L'enseignante et la TES conviennent que leur apport dans le parcours scolaire d'Alexis est limité et que l'élève profiterait d'un « suivi à l'externe ».

²⁹ Le système d'émulation dont on parle ici est à gradation négative au sens où, à chaque avertissement, l'élève déplace son jeton sur une échelle allant du vert (bon comportement) au jaune (avertissement) au rouge (conséquence).

À noter, les objectifs émis par la dyade renvoient à une représentation de l'élève comme responsable de sa réussite. La formulation des objectifs indiquant qu'Alexis doive « demeurer » en classe, « être » disponible aux apprentissages ou « améliorer » ses comportements et ses apprentissages porte à croire que ce sont ceux d'Alexis et non de la dyade. En effet, aucun d'entre eux n'est relatif à la pratique de la dyade dans l'intégration de l'élève. La réflexion de la dyade quant à son travail est focalisée sur les agissements de l'élève plutôt que sur les siens et, dans le cas du quatrième objectif, sur une intervention externe.

4.2.4 Représentations des membres de la dyade A sur leur relation professionnelle

Les membres de la dyade ont été interrogées individuellement sur les qualités recherchées chez l'autre. L'enseignante décrit la TES idéale comme étant compétente dans son domaine, capable de s'adapter aux différentes problématiques, à l'écoute de ses besoins et de ceux des élèves, en plus d'avoir l'ouverture nécessaire pour composer avec plusieurs titulaires. Elle ajoute également qu'il « faut que chacun respecte sa part du contrat », c'est-à-dire les tâches qui leur sont attribuées. De son côté, la TES apprécie une enseignante ouverte « sur des méthodes d'intervention différentes », qui a un bon esprit d'équipe, qui s'exprime avec franchise et avec qui elle a du plaisir.

Alors qu'Agathe se contente de nommer des qualités souhaitables chez tous les enseignants, Adèle cite sa partenaire en exemple :

Ce que j'aime avec Agathe, c'est que je la sens compétente dans ce qu'elle fait. Elle, elle est sûre d'elle, puis elle transmet ça aux enfants aussi. Tu sais quand tu veux faire un arrêt d'agir, quand tu veux mettre un cadre à un enfant, tu sais, il faut que tu sois sûr de toi. Tu sais, c'est comme dresser un chien, je pense. Je m'excuse pour la comparaison là. Mais quand tu dresses un petit chiot, il faut que tu saches où tu t'en vas, tu sais. Il faut que tu connaisses les méthodes. Moi là, je ne connais rien pour dresser un chien, mais tu sais, mettons Agathe elle serait le maître, le dresseur, ben elle, elle le sait c'est quoi. En milieu scolaire, c'est sûr que bon, j'ai des compétences aussi là, mais Agathe elle en a d'autres compétences qui viennent se joindre à moi. Ça je pense que c'est une belle

qualité. Elle sait où est-ce qu'elle s'en va, hum, elle connaît bien sa tâche, elle est bonne auprès des enfants. Elle a une belle capacité d'écoute autant avec les profs qu'avec les enfants, pis elle sait s'adapter aux différentes problématiques. Pis Agathe elle est très conséquente et très cohérente dans ses actes, dans ses paroles, puis ça, je pense que c'est primordial. Tu sais, Agathe ici elle agit en tant que mur là, c'est la barrière là. Fait que ta barrière, faut pas qu'il y aille de portes dedans là. Faut qu'elle soit solide la barrière, pis je pense que Agathe est solide.

En somme, l'enseignante perçoit positivement sa relation avec la TES : « Agathe elle est là quand j'ai besoin d'elle. Je pense que ça fait qu'on a une belle relation. On peut compter l'une sur l'autre, tu sais, j'ai besoin de conseils, je vais la voir ».

La TES perçoit que sa relation avec l'enseignante est bonne dans la mesure où cette dernière l'accueille dans sa classe et a recours à son aide : « elle ne me fait pas d'attitude ou elle ne me retourne pas ou elle ne me vire pas de bord. [...] Elle vient chercher mon aide, puis elle me fait confiance ». Agathe ajoute que cela n'a pas toujours été le cas au cours de sa carrière en milieu scolaire, mais que cette année, elle se sent reconnue par les enseignants avec qui elle travaille. Par ailleurs, elle affirme qu'elle ressent la confiance d'Adèle lorsqu'elle applique les interventions qu'elle lui suggère avec l'élève. D'ailleurs, selon la TES, la participation de l'enseignante dans le suivi de la feuille de route³⁰ qu'elle a instaurée l'informe de leur relation. La TES dit de l'enseignante : « c'est mes yeux », c'est-à-dire qu'elle signe la feuille de route et l'évalue :

J'ai demandé à Adèle d'évaluer le travail, pas en quantité, mais en qualité, connaissant Alexis avec ses forces puis ses défis. [...] Je m'assure qu'Adèle lui

³⁰ La feuille de route est conçue de façon à ce que l'enseignante puisse évaluer l'élève sur ses déplacements, sa récréation et son travail accompli durant les 5 périodes de la journée, et ce, sur une période d'une semaine. Un endroit est réservé pour que les parents puissent signer à chaque jour.

fasse faire le travail important. Ça c'est dans mon rôle. [...] Je vérifie si elle fait ses choses. Je vais voir, je regarde les feuilles de route, elle me les signe.

À ce titre, la TES suggère que sa relation avec l'enseignante a une fonction de vérification où elle s'assure que l'enseignante met en place ses propositions : « Si j'ai pas la relation avec l'enseignante, elle va faire ce qu'elle veut. Si même je lui mets un cadre, une structure, c'est à elle de décider si elle l'applique ou elle ne l'applique pas ».

À la fin de la semaine d'observation, la dyade a été interrogée sur les impacts de son travail en collaboration sur l'intégration des élèves. Pour Adèle, le travail en dyade est essentiel lorsqu'il s'agit d'intégrer des élèves ayant des besoins particuliers. Elle reconnaît et apprécie le soutien d'Agathe, particulièrement lors des semaines plus mouvementées :

Moi, je trouve ça très aidant, parce que je ne me verrais pas gérer tout ça toute seule. Pis l'année passée je me suis rendue malade avec ça aussi, j'ai fini le [date] l'année passée. J'ai eu des cas d'élèves particuliers, pis il y a des situations qui ont fait en sorte que je ne voyais plus la lumière au bout du tunnel. J'ai quitté pour [période d'absence] parce que j'en pouvais pu, tu sais. Agathe, elle n'était pas là l'année passée, c'était d'autres gens qui étaient là. Ils avaient une autre façon de fonctionner, pis ça a fait en sorte que je n'ai pas senti que j'avais l'appui dont j'ai besoin. Avec Agathe, je me sens en sécurité parce que je sais qu'elle me donne l'appui dont j'ai besoin. Puis elle me donne le coup de pouce qu'il me faut, puis elle fait une partie du travail que moi je n'arrive pas à faire toute seule. [...] Tu sais, tout l'encadrement, les retraits, les appels, les ci, les ça, je n'y arriverais pas là! Il faudrait que j'aie un téléphone greffé à l'oreille en tout temps pis, t'sais!

La TES ne ressent pas qu'elle a autant d'impact que ce que décrit l'enseignante et a plutôt l'impression de « saupoudrer ». Elle rapporte qu'elle aimerait voir chaque élève minimalement tous les deux jours, mais que sa tâche importante l'amène à diminuer ses attentes. Elle déclare : « Je ne suis pas aussi présente que je voudrais être présente. [...] Puis moi, comme intervenante je vis des frustrations si j'ai pas le temps de faire mes affaires. Parce que j'aime ça aller bien faire mes choses ».

L'enseignante semble comprendre et compatir avec les frustrations de sa collègue lorsqu'elle parle de ce qu'elle a observé :

Les TES souvent sont des pompiers. Elle vient éteindre des feux, pis des fois elle vient un petit peu en prévention là, pour pas que l'incendie pogne, mais tu sais c'est ça. Je pense que vous voudriez aller au-delà d'être le pompier [en s'adressant à Agathe], mais on a un manque de temps.

Le manque de temps crée également des insatisfactions chez l'enseignante. Par exemple, suite à sa rencontre avec la TES et l'élève, elle admet qu'elle n'en est pas entièrement satisfaite et qu'elle et sa collègue n'ont pas pu aborder tous les points qu'elle avait notés à son agenda :

On manque de temps, pis on se met toujours, c'est ça, on se met des choses à discuter, pis finalement on n'y arrive pas tout le temps, on jase, on prend d'autres détours, on fait parler l'enfant, pis paf! La cloche sonne.

4.2.5 Rôles respectifs des membres de la dyade A

4.2.5.1 Rôles de la TES de la dyade A

Chaque membre de la dyade a identifié plusieurs rôles qui revenaient à Agathe. Ces rôles se résument à deux principaux, soit 1) le soutien à l'enseignante et 2) le soutien à l'élève.

Le soutien de la TES fourni à l'enseignante s'observe alors qu'Agathe va en classe sans avoir été appelée pour faire un constat des besoins (ex. : a.j1.p4.o3), offre un répit à sa collègue en prenant en charge les élèves lorsqu'ils sont sortis de la classe, fait les appels aux parents pendant les heures de classe (ex. : a.j1.p3.o2), crée du matériel qui facilite le suivi en dyade (ex. : feuille de route), intervient auprès des autres élèves de la classe, aide Adèle dans l'élaboration du PI d'Alexis et participe aux autres rencontres qui y sont liées. D'après la TES, les enseignants lui demandent son soutien dans l'intervention, car elles « savent que toutes seules c'est un défi majeur [accent sur le

mot "majeur"] ». De son côté, Adèle témoigne de la disponibilité de la TES et affirme : « Agathe c'est comme notre bras droit ».

Dans son soutien à l'élève, la TES l'encourage (a.j1.p4.o3) et prépare du matériel qu'elle propose à l'enseignante (ex. : système d'émulation). L'enseignante utilise les outils suggérés, par exemple quand elle rappelle à Alexis de se déplacer hors classe avec l'aide-mémoire fabriqué par la TES (a.j3.p2.o3), ce qui apporte une aide visuelle à l'élève. De plus, la TES fait la gestion des comportements difficiles. Selon Agathe, cela veut dire prendre en charge l'élève « quand il ne va pas bien », « gérer les conflits, gérer l'immédiatement » et prendre « tout le rôle du volet affectif ». L'enseignante rapporte que sa collègue « entre en scène quand le comportement de l'élève déborde » ce qu'elle est capable d'offrir :

Tu sais quand là ça ne va pas là, pis que moi j'ai appliqué telle telle telle intervention, pis que moi j'ai fait tel avertissement, pis tel avertissement, pis que ça, ça, ça qui a été mis en place dans la classe, pis que là ça marche pu, là c'est madame Agathe qui intervient. [...] Il [l'élève] revient après, quand c'est géré, quand c'est terminé, là quand il a fait son temps à l'écart, il revient, c'est ça. Parce que pendant ce temps-là moi j'en ai 25 autres à gérer! Fait que, moi, la vie continue, la vie continue avec ma gang! Ça fait que c'est ça Agathe, elle vient le retirer puis elle gère ce qu'elle a à gérer, elle fait les appels aux parents quand c'est nécessaire, elle discute avec l'élève, elle voit ce qui ne va pas, puis elle applique les conséquences qui avaient déjà été prédéterminées.

En plus, la TES est responsable du système de la feuille de route, un outil créé pour faire le suivi des comportements de l'élève au quotidien :

Elle fait le suivi de la feuille de route à tous les jours. Donc à tous les jours, à 2h30, j'ai mes élèves, tu vas les voir, ils ont un duo-tang orange avec les feuilles de route, puis Agathe me prépare les feuilles de route. À chaque lundi matin, elle vient m'apporter les feuilles de route, met ça dans le duo-tang. À chaque journée, à 2h30, mes élèves qui ont suivi avec Agathe, je les sors de la classe, ils vont montrer leur duo-tang à Agathe. Agathe fait la compilation des petites couleurs ; ils ont un système bien établi ; après tant de verts, ils ont droit à telle récompense. Donc c'est elle qui gère cela. (Adèle)

Dans le cadre de cette fonction, la TES s'occupe d'aller reconduire l'élève en classe-crèche³¹, de gérer les récompenses de l'élève et de mettre en place des moyens préventifs, tel que des récréations organisées et encadrées pour Alexis.

Le soutien fourni à l'élève par la TES s'observe aussi alors qu'elle joue le rôle de confidente de l'élève. La TES croit qu'il lui revient d'aider Alexis à faire confiance aux adultes. Elle va prendre le temps de parler avec l'élève (a.j1.p2.o12), de revenir sur une situation (ex. : a.j1.p2.o4), d'échanger sur ses émotions (ex. : a.j4.p2.o4), de l'encourager (ex. : a.j1.p2.o6) et de l'écouter pour qu'il participe à l'élaboration de son PI. L'enseignante en témoigne :

Agathe a reçu cette formation-là aussi. Agathe a des connaissances, pis des fois des moyens que moi j'ai pas. Fait qu'elle prend le temps de s'asseoir en individuel quand elle voit qu'il y a des besoins. Puis là, elle va essayer de faire parler l'enfant, pis de mettre le doigt sur le bobo. « Qu'est-ce qui ne va pas? Comment ça se fait que t'es comme ça? Comment ça se fait que ces-temps-ci c'est plus difficile? Est-ce que t'es nerveux? » Ça c'est d'une grande aide, c'est d'une richesse extrême parce que moi j'ai pas tout le temps le temps de faire ça. [...] Ça fait que souvent, elle, elle développe un lien privilégié que moi j'ai peut-être moins en classe. Agathe devient un peu en quelque sorte leur confidente, tu sais. Agathe va prendre le temps [accent sur le mot « temps »] de s'asseoir seule à seul avec l'enfant pis de le faire parler.

Enfin, Agathe rapporte jouer un rôle qui s'apparente à la défense des droits de l'élève pour soutenir l'élève : « Je vais être la gardienne des enfants. Moi je suis là pour eux autres. [...] Ils ont des droits », proclame la TES qui ajoute : « Il n'a pas choisi ça lui. Il ne s'est pas levé le matin pour dire "je vais passer une mauvaise journée". Ce n'est

³¹ Une classe-crèche désigne une classe qui accueille des élèves pour une courte période de temps ; ces derniers y « crèchent » sans interagir avec le groupe-classe d'accueil.

pas de sa faute ». De son côté, l'enseignante aussi semble percevoir la TES comme une figure protectrice lorsqu'elle dit qu'Agathe a pris Alexis sous son aile.

4.2.5.2 Rôles de l'enseignante de la dyade A

La dyade a aussi identifié plusieurs rôles d'Adèle. Un premier rôle attribué à l'enseignante est la gestion de sa classe. D'après Adèle, il est clairement établi à l'école des Millefeuilles « qu'un enfant qui n'a pas fait son devoir, ben c'est moi en tant que prof qui va gérer ça, un enfant qui parle un peu trop en classe, ben c'est moi qui va gérer ça ». Selon la TES, l'enseignante est la première responsable et la première répondante de l'enfant : « La gestion de classe, c'est tout à elle », précise-t-elle. Elle ajoute : « Ce n'est pas mon élève, c'est son élève. Sa place est dans sa classe, elle n'est pas près de moi ». D'ailleurs, la TES est très claire à ce sujet avec Alexis (a.j1.p2.o8) :

L'enseignante elle ne peut pas arriver de même puis « j'suis pu capable ». « Ok, tu as fait quoi ? » T'sais. « C'est quoi tes préalables que tu as installés ? » Si elle l'a pas fait, ben elle a des choses à faire avant de venir me voir.

Dans l'exercice de ce rôle, l'enseignante offre des éléments visuels pour permettre aux élèves de mieux intégrer la routine. Elle admet aussi faire de « la gestion de bobos, pis de la gestion de conflits, pis de la gestion de comportements ». Il a été observé que l'enseignante demande également l'aide des élèves de sa classe pour témoigner des comportements dérangeants d'Alexis, ce à quoi la TES donne son plein accord.

Un second rôle joué par l'enseignante est un rôle d'adaptation. L'enseignante décrit ainsi ce rôle auprès des élèves en difficulté d'adaptation:

Mon rôle à moi [...] c'est de m'adapter et d'être assez flexible pour comprendre leurs différences, comprendre comment ils fonctionnent, pis d'essayer d'adapter mon enseignement pis mes interventions justement pour faire en sorte qu'ils passent des belles journées, même si c'est difficile pour eux, faire en sorte qu'ils soient capables de vivre des réussites dans ma classe, de faire le travail. C'est ça. Je suis un caméléon. Je m'adapte beaucoup.

Parmi les mesures adaptatives qu'elle met en place pour l'élève, Adèle fait des rappels fréquents (ex. : a.j1.p1.o9), le garde près d'elle, met en œuvre les moyens d'aide suggérés par Agathe et s'implique lors des rencontres concernant son PI. Enfin, la TES semble percevoir la même chose alors qu'elle croit que l'enseignante « doit favoriser un climat pour Alexis pour qu'il puisse apprendre. Ça c'est son rôle. »

4.2.5.3 Rôles partagés et rôles à clarifier par les membres de la dyade A

Les membres de la dyade s'octroient le rôle de s'assurer que l'élève est disposé à apprendre, en cohérence avec les objectifs qu'elles ont établis pour Alexis. Pour Agathe, elle a comme rôle « de l'asseoir là puis de le mettre disponible, malgré tout ce qu'il peut vivre ». Selon cette dernière, il est important que l'élève accomplisse son travail afin de vivre des réussites, car cela prévient la démotivation et la démobilisation. D'autre part, elle semble croire qu'il revient aussi à l'enseignante de rendre l'élève disponible aux apprentissages, c'est-à-dire « d'installer ses préalables, de l'accueillir le matin, de lui dire bonjour, de prendre soin de son affectif. S'il y a quelque chose "est-ce que tu veux aller en parler avec madame Agathe" en prévention, de me faire appel avant qu'il saute ». (Agathe). Les propos de la TES indiquent que la réussite de l'élève passe d'abord par la prise en charge de ses besoins affectifs, dont elle serait tout de même la principale responsable.

Puis, la dyade se partage le rôle de communiquer avec les parents. La TES fait un suivi régulier avec les parents, puisque le système de feuille de route inclut des appels systématiques de la TES après un certain nombre de retraits de classe (ex. : a.j1.p3.o2). De son côté, l'enseignante affirme :

Ça fait que mon rôle à moi au moins c'est de prévenir le parent quand je vois des changements, puis ça revient la responsabilité du parent d'aller chercher de l'aider si besoin. [...] Au moins juste de faire part au parent de mes inquiétudes, puis de voir aussi que le parent aussi a les mêmes inquiétudes que moi, ça, ça me rassure tu sais.

Enfin, les membres de la dyade admettent qu'il y a des limites à leurs rôles. Toutes deux évoquent le besoin d'aide professionnelle supplémentaire. Par exemple, la TES soutient que l'élève a besoin d'autres services : « Pas juste moi, moi je suis une éducatrice ». L'enseignante perçoit les mêmes limites : « Moi, mon rôle dans ce temps-là, tu sais moi je suis pas médecin, je suis pas psychologue, je suis pas psychothérapeute, je suis juste enseignante là ». L'enseignante reconnaît toutefois que les compétences de la TES « viennent se joindre » aux siennes en ce qui a trait à l'intégration d'Alexis dans sa classe.

Les participantes se sont exprimées quant à leur compréhension de leurs rôles. Adèle spécifie bien connaître son rôle d'enseignante, mais n'a toutefois pas toujours été familière avec celui des TES ; leur rôle est resté « mystérieux » pour elle jusqu'à son arrivée à l'école des Millefeuilles où elle a « appris à connaître un petit peu mieux c'était quoi leur rôle » quand les directrices ont présenté les intervenantes et le fonctionnement souhaité.

Malgré tout, l'attribution des rôles n'est pas noire ou blanche. Une affirmation de l'enseignante le démontre bien : « Ça fait depuis 2009 que j'accompagne des TES, qu'il y a des TES qui m'accompagnent [rires] ». L'attribution des rôles se fait de façon informelle : « On ne s'est pas assises un jour pour dire "OK, toi tu fais ça, moi je fais ça". C'est comme venu un peu de même, sur le tas ». Toutefois, elle mentionne qu'il est important que les tâches de chacune soient respectées : « il faut que chacun respecte sa part du contrat ». Le terme « contrat » utilisé par l'enseignante pourrait porter à croire que le partage des rôles et leur application dans des tâches plus précises sont formalisés, certains rôles étant attribués à la TES, d'autres à l'enseignante et quelques-uns revenant à la dyade. L'ensemble des données démontre néanmoins que la dyade perçoit la distribution des tâches et des rôles comme un processus informel.

4.2.6 Interventions de la dyade A auprès de l'élève intégré

Les pratiques rapportées et observées en lien avec le mode de fonctionnement, établi par la TES et adopté conjointement par la dyade, indiquent qu'il existe plusieurs paliers d'intervention. Les premières interventions se font en classe. D'abord, il faut noter que la classe est organisée de telle façon que le bureau d'Alexis est retiré et fait face au mur, près de la porte, alors que ceux des autres élèves sont regroupés en îlots de quatre, tel que l'illustre la figure 4.1 : « Au quotidien, son bureau est en retrait parce que travailler parmi les autres ça ne fonctionne pas. [...] Il est toujours dans un petit coin à part pas loin de moi », explique l'enseignante. Par ailleurs, un pupitre caché d'un paravent a été aménagé à l'arrière de la classe pour permettre à l'élève de se calmer, suivant sont système d'émulation : « Vert, ça va bien. Jaune, il va s'asseoir en arrière pour remettre ses idées en place, 10 minutes. On a un petit *time timer* là. Il va derrière 10 minutes », explique son enseignante. Les observations ont toutefois permis de constater que le coin calme a été déplacé dans le corridor, suite à une décision prise en dyade (a.j2.p2.o2). Cette décision a été indiquée au PI de l'élève (a.j2.dîner.o10) sur proposition de la TES.

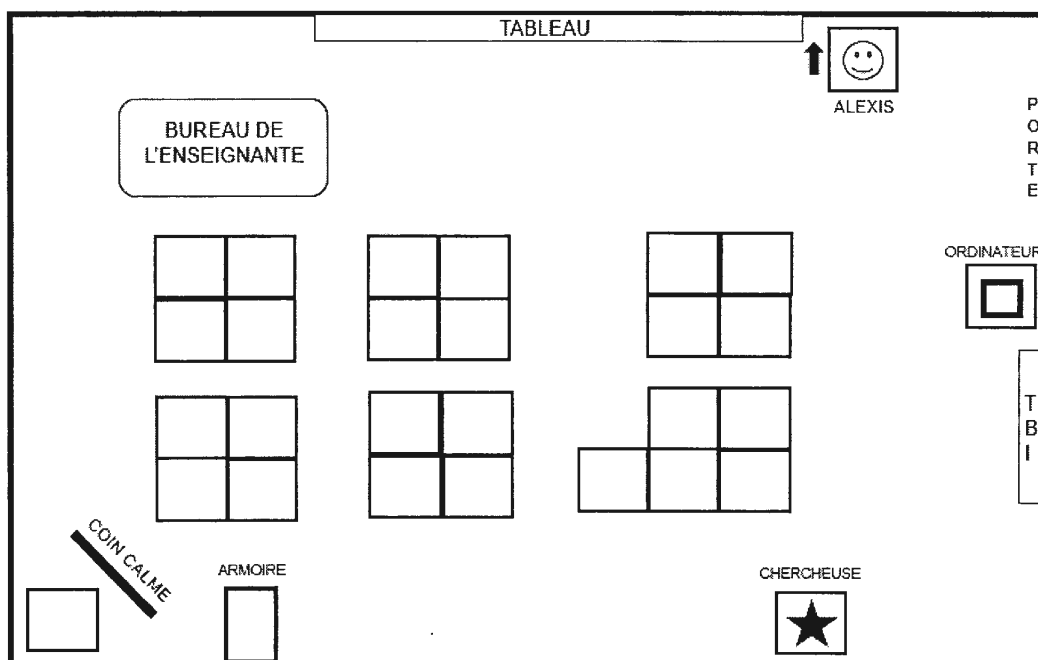


Figure 4.1 Croquis de la classe d'Adèle

Si la tentative du retour au calme échoue, l'élève est retiré du local de classe. Plusieurs motifs sont énoncés par la dyade pour justifier le retrait de l'élève hors de la classe. Une première distinction est faite entre le retrait préventif et punitif. La TES explique que lorsqu'il est retiré en prévention, « c'est pas dans les couleurs [système de jetons] » et que « c'est pour l'arrêter, l'apaiser, au lieu qu'il agisse devant le groupe ». Par exemple, l'élève se rend au local des TES chaque matin pour faire de l'activité physique pendant dix minutes, alors que les autres élèves s'installent en classe (ex. : a.j4.p1.o1). Cette mesure préventive sert à ce qu'il « lâche son fou », selon l'enseignante. Par ailleurs, la TES souhaite que l'enseignante l'appelle « avant qu'il saute » ou « au lieu qu'il explose ». Par exemple, Agathe propose à Adèle de lui envoyer l'élève en prévention lorsqu'il doit accomplir certaines tâches académiques qui le rendent particulièrement anxieux.

Puis, si la prévention ne fonctionne pas, « ben on va aller en encadrement », soutient la TES. Selon les explications de l'enseignante, l'encadrement semble désigner le système d'émulation mis en place pour l'élève et implique que la TES « applique les conséquences qui avaient déjà été prédéterminées » :

Moi je gère mon groupe, mes affaires. On a le petit système Alexis et moi, on avance les jetons et quand ça ne va pas, moi j'appuie sur l'interphone pis j'appelle la secrétaire et je lui dis: "est-ce que je pourrais avoir madame Agathe, c'est pour Alexis". [...] Puis lorsqu'on passe au rouge, c'est une sortie de classe automatique et Agathe appelle les parents. [...] Pis quand il a plus de deux rouges dans une journée, il s'en va dans une classe crèche. [...] Une classe crèche c'est-à-dire qu'il va continuer son travail dans la classe de quelqu'un d'autre.

Les observations démontrent toutefois qu'il arrive à l'enseignante de retirer l'élève en conséquence, alors que la TES aurait plutôt jugé le besoin d'un retrait préventif (ex. : a.j1.p2.o1 ; a.j4.p2.o3). De plus, alors qu'il est clairement mentionné par les deux parties que l'élève est envoyé en classe-crèche lorsqu'il a obtenu plus de deux jetons rouges, la TES rapporte qu'elle le retire parfois de son propre local pour l'envoyer en classe-crèche :

Ici [en parlant du local des TES], il va venir chercher mon attention après, tout est dans l'attention, ça fait que je l'envoie chez Alberte [enseignante de la classe-crèche]. Je l'assois là. Il ne veut même pas s'asseoir, faut que je le prenne pis que j'aille l'asseoir. Pis il fait son travail, pis il ne dérange pas. Je peux aller l'envoyer quand je veux.

Enfin, l'élève est envoyé au local des TES en fin de journée pour montrer sa feuille de route (duo-tang orange) à Agathe. Cette dernière vient également chercher Alexis tous les jours où il a droit à une récompense, soit passer quinze minutes dans son local pour profiter des installations (ex. : ordinateur, hamsters, vélo stationnaire, etc.).

Les notes d'observation indiquent que l'élève a été retiré du local de sa classe 20 fois en quatre jours, dont 11 fois pour des motifs de prévention, cinq fois pour des motifs punitifs et quatre fois pour le suivi de sa feuille de route (voir le tableau 4.1).

Tableau 4.1 Motifs, types et nombre de retraits de classe d'Alexis

Motifs des retraits	Types des retraits et # de l'observation	Nombre de retraits
Prévention	Activité physique en début de journée (10 minutes). Travail académique dit « anxiogène » fait au local des TES Retrait de l'élève dans le corridor pour se calmer	3 retraits : • a.j1.p1 • a.j4.p1.o1 • a.j4.p3.o1 1 retrait : • a.j4.p2.o3 7 retraits : • a.j2.p2.o2 • a.j2.p3.o3 • a.j2.p4.o1 • a.j3.p3.o3 • a.j3.p4.o2 • a.j4.p1.o2 • a.j4.p2.o2
Conséquence	Retrait de l'élève au local des TES pour obtention d'un jeton rouge Envoi de l'élève en classe-crèche	4 retraits : • a.j1.p2.o2 • a.j2.p4.o5 • a.j3.p3.o5 • a.j4.p1.o5 1 retrait : • a.j1.p3.o2
Suivi de la feuille de route au bureau de la TES	Évaluation quotidienne de la feuille de route (fin de journée) Octroi d'une récompense	1 retrait : • a.j1.p5.o4 & a.j1.p5.o5 3 retraits : • a.j1.p5.o2 • a.j2.p5.o4 • a.j2.p5.o3 & a.j2.p5.o4
Communication		Aucun retrait observé.

Ainsi, les pratiques rapportées et observées démontrent que l'élève est retiré pour plusieurs motifs et qu'il n'est pas toujours facile pour la dyade de différencier les types de retraits. Malgré le système prévu en dyade, la TES nomme que les interventions d'équipe auprès d'Alexis représentent un défi pour l'enseignante dans la mesure où « ces enfants-là viennent la chercher ». Agathe croit qu'il est parfois préférable de retirer Alexis de la classe pour éviter les confrontations entre lui et l'enseignante:

Souvent je lui dis : au lieu de te mettre en avant puis de le confronter, tu le retires. Retire-toi de la situation, tu m'appelles, puis moi je vais venir en support. Toi tu vas ventiler là, tu vas reprendre ton groupe puis moi je vais reprendre cet enfant-là.

Une tension importante s'observe alors que les interventions de la dyade TES-enseignante A isole l'élève pour gérer les problèmes. Les retraits fréquents de l'élève contreviennent à l'atteinte de l'objectif premier de la dyade, c'est-à-dire « qu'il soit assis dans la classe à tout prix » (Agathe). Par ailleurs, l'enseignante n'est responsable de l'élève que lorsqu'il se comporte de la manière attendue en classe. Les faits observés et les pratiques rapportées démontrent que la première responsable de l'élève, lorsqu'il adopte des comportements jugés difficiles, est la TES.

4.2.7 Activités de communication de la dyade A

La communication entre la TES et l'enseignante se fait au quotidien. Leurs échanges se font rapidement, généralement de façon informelle et dans des lieux faciles d'accès à tout moment de la journée. Par exemple, la TES explique qu'il n'y a pas un moment déterminé et qu'elle peut communiquer avec l'enseignante avant le début des classes, durant la journée, comme en fin de journée. À ce sujet, l'enseignante dit : « on s'accroche tout le temps comme un peu. [...] Ça fait que souvent c'est dommage on se parle entre deux portes vite vite vite ». D'après l'enseignante, l'habitude de travailler ensemble facilite la communication entre elle et la TES. Elle déclare : « On a l'habitude de travailler ensemble. [...] Ça fait longtemps qu'on roule, ça fait que, des fois, on n'a pas besoin de se parler pendant une heure ; on se comprend ».

Les échanges entre les membres de la dyade sont en majeure partie verbaux, mais la TES indique qu'elle communique parfois par courriel avec l'enseignante. Les motifs des propos échangés sont relatifs à la planification, à la demande d'aide et au partage d'information. Les activités de communication relatives à ces motifs sont présentées ci-dessous.

4.2.7.1 Planification

La première activité de communication regroupe les échanges liés à la planification. Les membres de la dyade se préviennent mutuellement des actions qu'elles poseront (ex. : a.j1.p1.o6). Aussi, elles planifient leur travail en fonction d'un horaire commun. Par exemple, l'enseignante explique que lorsque ses élèves suivis en intégration obtiennent une récompense, Agathe prend le temps de vérifier avec elle quel serait le meilleur moment pour l'octroyer. Il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas évident pour la dyade de mettre à l'agenda des rencontres officielles avec l'élève ou ses parents dû à leurs horaires chargés et différents. Un tel effort a été observé alors que la dyade cherchait à mettre à l'horaire une rencontre avec Alexis. Un échange verbal d'une durée de plus de deux minutes avec des va-et-vient a été nécessaire pour qu'elles notent enfin un moment à leurs agendas. Malgré cela, l'enseignante a oublié la rencontre prévue (a.j2.dîner.o1 ; a.j2.p5.o6).

Bien que peu fréquentes, les rencontres formelles semblent être favorables à la planification, puisque que c'est lors de celles-ci que l'enseignante et la TES rédigent le PI de l'élève et planifient l'organisation de leur travail d'équipe auprès de lui. Selon la TES, les rencontres plus formelles en dyade ont lieu une fois aux deux ou trois mois. La planification des interventions auprès de l'élève permet aux membres de la dyade d'agir à partir d'une décision d'équipe lorsqu'elles se retrouvent seules avec l'élève. Par exemple, lors de la rencontre sur le PI, l'enseignante et la TES ont statué que l'élève devait effectuer son travail avant de faire autre chose, ce qui a été démontré par les

observations (ex. : a.j1.p2.o13 ; a.j1.p2.o14). Les rencontres servent aussi à planifier d'autres rencontres. Comme l'explique la TES, « Là on sait qu'on se rencontre vendredi, fait qu'on se prépare. On n'arrive pas devant les parents comme ça là. On rencontre l'enfant, on place nos choses ». En effet, il a été observé que pour préparer une rencontre avec les parents d'Alexis, la dyade s'est rencontrée à deux reprises. Une première rencontre d'environ 18 minutes leur a permis de parler de la situation avec l'élève, d'ajuster et de clarifier le mode de fonctionnement adopté en commun pour l'élève, d'établir des sujets à discuter avec l'élève et avec les parents et de planifier une rencontre avec l'élève avant la rencontre de parents (a.j1.p3.o1). Lors de la seconde rencontre, les membres de la dyade ont discuté avec l'élève de sa situation et ont décidé sur place de réviser le PI (a.j2.dîner.o3). Enfin, la rencontre formelle avec les parents, à laquelle l'enseignante, la TES et la directrice adjointe ont participé, s'est déroulée sur le temps de travail et sur le temps de dîner des intervenants.

4.2.7.2 Demande d'aide

La deuxième activité de communication relève de la demande d'aide. La demande provient toujours de l'enseignante. Tel que vu précédemment, la TES encourage l'enseignante à faire appel à elle en prévention. Ce type de demande se fait indirectement à l'aide d'un interphone et se poursuit par un échange qui implique généralement des explications sur les motifs du retrait de l'élève et sur les comportements indésirables qu'il a eus en classe (a.j1.p2.o1 ; a.j3.p3.o5 ; a.j4.p1.o5). Par ailleurs, selon la TES, il arrive que l'enseignante lui demande de l'aider avec des comportements d'opposition chez Alexis, ce qui entraîne des échanges entre les membres de la dyade.

4.2.7.3 Partage d'information

La troisième activité de communication est le partage d'information³². Les membres de la dyade partagent de l'information dans le but d'être cohérentes et constantes autour des moyens à mettre en place pour coordonner leurs actions : « Le cadre qu'elle met en place, j'essaie de le respecter du mieux que je peux dans mon local pour assurer la continuité », affirme l'enseignante. Elle ajoute que « pour que le cadre fonctionne, pour que nos interventions aient du poids, ben il faut qu'on travaille dans le même sens ». De même, la TES affirme l'importance de travailler ensemble : « Toi pis moi faut être [fait un geste de mains entrelacées] ».

Ainsi, les membres de la dyade se tiennent informées des événements qui concernent l'élève lorsque l'autre n'en est pas témoin, des interventions faites auprès de l'élève (ex. : a.j1.p2.o10) et parfois des motifs de leurs interventions (ex. : a.j1.p2.o2). Par exemple, il a été observé que l'enseignante informe la TES de ce qui se passe avec Alexis, en classe, devant les autres élèves (ex. : a.j1.p1.o2 ; a.j1.p4.o3). Lorsqu'interrogées sur cette pratique de communication, les membres de la dyade ont toutes deux affirmé que ces échanges rapides en classe permettent une économie de temps. De même, lorsque l'élève est retiré de la classe, la TES s'informe des faits auprès de l'enseignante : « Ils le savent les enfants, ils ne peuvent pas me compter des mensonges, me mettre ça à leur avantage. Ils savent que je vais aller vérifier les faits, puis que je reste toujours sur le comportement » (Agathe). D'ailleurs, la TES croit que la communication en dyade a un impact important sur l'intégration d'Alexis, car lorsque l'enseignante et elles partagent la même information, l'élève ne peut pas

³² Voir les séquences suivantes dans le Tableau chronologique des séquences observées du Cas A : a.j1.o1 ; a.j1.p1.o2 ; a.j1.p1.o6 ; a.j1.p2.o2 ; a.j1.p2.o10 ; a.j1.p4.o1 ; a.j1.p4.o3 ; a.j2.dîner.o7 ; a.j1.p5.o1 ; a.j2.p5.o1 ; a.j2.p5.o3 ; a.j3.p3.o8 ; a.j4.p2.o3.

détourner leurs interventions.

Il a été observé à quelques reprises que les membres de la dyade prolongent les actions de l'autre en cautionnant le choix de l'autre et en le faisant leur. Par exemple, la TES adopte la proposition de l'enseignante lorsque celle-ci décide du moment auquel l'élève recevra sa récompense et dit à Alexis « l'enseignante et moi on prend une entente avec toi » (ex. : a.j1.p1.o3). Il arrive aussi à la TES de questionner l'élève sur les événements afin de prolonger les actions de sa collègue (ex. : a.j1.p2.o4) ou d'avertir celui-ci qu'elle rapportera l'information à l'enseignante (ex. : a.j1.o1). Lorsqu'Agathe n'est pas disponible pour venir intervenir auprès d'Alexis, l'enseignante transmet l'information au TES qui la remplace et ce dernier fait le messenger à Agathe (ex. : a.j2.p4.o5). De plus, lorsque la TES met en place un élément du système d'aide à l'élève, elle fait des propositions à l'enseignante qui a le loisir d'accepter, d'ajouter ou de faire une contre-proposition. La TES soutient qu'elle écoute le point de vue des enseignants : « Je le fais dans la collaboration, puis je leur dis : si ça ne te convient pas, si ce ne sont pas tes couleurs à toi, tu me le dis, on se replace, on fait autre chose ». L'enseignante aussi prolonge les actions de sa collègue, tel qu'il a été observé dans la séquence suivante:

La TES entre dans la classe, elle aide Alexis à ranger le dessus de son bureau. Puis, elle demande à l'enseignante ce qu'il devrait faire comme travail. La TES le met au travail, lui explique les consignes et lui dit qu'il a 20 minutes pour faire son travail. La TES va voir l'enseignante pour lui dire ce sur quoi elle s'est entendue avec Alexis. L'enseignante met une minuterie et lui propose un paravent. La TES quitte la classe (a.j1.p2.o11).

Le partage d'information se fait plus fréquent lorsque l'élève traverse des périodes difficiles. Par exemple, l'enseignante rappelle une période de plusieurs semaines où il y a eu beaucoup de communications entre la TES, la mère et elle-même, car un changement important prenait place dans la vie d'Alexis. Les membres de la dyade affirment qu'elles se parlent pour s'ajuster « quand on voit qu'il y a quelque chose qui

ne fonctionne pas » (Adèle). En revanche, l'enseignante souligne que les réussites de l'élève constituent un autre sujet qui motive les échanges entre elle et la TES :

Quand ça va bien en classe, quand on vit des beaux moments, je suis contente d'aller la voir pis d'y dire « Eille aujourd'hui, il a tellement bien travaillé, ou il a fait ça », Tu sais pis là les deux on est contentes dans le temps-là, hé wow! [dit-elle avec un grand sourire]. [...] Des fois on en a besoin, tu sais, de se faire une petite tape sur l'épaule [en riant]. Quand l'élève est en réussite, c'est comme une réussite pour nous.

D'ailleurs, il a été observé à une reprise que la TES incite l'élève à partager une réussite à l'enseignante (a.j2.p5.o1).

Si le partage d'information permet à la dyade d'agir avec plus de constance et de cohérence, l'enseignante admet par contre en « laisser passer un peu ». Il lui arrive d'oublier le protocole établi pour Alexis (ex. : a.j4.p2.o3). Elle rapporte que, parfois, elle laisse des chances à l'élève et oublie de lui faire avancer son jeton. Dans ces moments, elle verbalise son erreur à Alexis, car « à la minute qu'il y a une faille, ils vont prendre la faille ». D'après l'enseignante, c'est la lourdeur de sa tâche qui explique en partie sa difficulté :

J'en ai 26! J'en ai 26! Pis, ils n'ont pas tous les mêmes besoins. Puis, comme je te dis, il n'y a pas juste Alexis qui a un suivi avec Agathe, j'en ai quatre, cinq qui ont des feuilles de route. Puis chacun a ses défis, tu sais. Fait qu'à un moment donné là [se prend la tête dans les mains], moi aussi je pense que je dois avoir un [...], ça va à la *spin* dans ma tête! Puis à travers tout ça, moi il faut que je passe ma matière, que je tiennne mon groupe encadré, que je le gère, que je gère un tel qui n'a pas écouté, que je gère un tel qui joue avec son mouchoir, que je gère un tel qui jase avec l'autre. C'est, c'est ça. J'aimerais être une pieuvre! Avoir huit pattes tu sais!

Lorsqu'Adèle fait un oubli, Agathe démontre de la compréhension : « Il n'y en a pas de problème [...] on se reprend, puis on continue, je suis là. Elle sait qu'elle peut compter sur moi. »

4.2.8 Espaces de travail de la dyade A

La classe d'Adèle est à l'autre extrémité de l'école par rapport au bureau d'Agathe, sur le même étage dans l'école. En plus de la classe et du bureau de la TES, le corridor, le cadre de la porte de classe et la cour de récréation sont des espaces communs de communication entre la TES et l'enseignante : « Entre deux portes là, quand on voit qu'il y a quelque chose qui ne fonctionne pas ou ça va pas ou, des fois on s'accroche à un moment donné pis on se dit "bon ben", pis là on ajuste, tu sais », explique l'enseignante. D'après Agathe, leurs échanges se font « souvent dans le corridor, à côté de la porte ». L'enseignante confirme pourtant que ce n'est pas parce que la TES n'est pas la bienvenue dans sa classe :

La porte est ouverte tout le temps! [...] Elle vient quand elle veut, n'importe quand, elle se présente au local. [...] Fait que oui, la porte est toujours ouverte. Agathe c'est comme notre bras droit. Elle vient quand elle veut pis, non, ça il n'y a pas de problème là.

La communication près du cadre de la porte ou entre deux portes permet de se partager l'information essentielle rapidement. La TES dit :

Souvent je suis sur le bord de la porte : "awoeye, Adèle, dis-moi ce que t'as à me dire, parce que moi, il faut que je reparte parce qu'il y a d'autres choses". T'sais, c'est ça le milieu scolaire. C'est qu'on est tout le temps sollicité pour toutes sortes d'affaires. »

Les faits observés indiquent que le cadre de la porte de la classe est en effet un lieu commun aux échanges pour la dyade (a.j1.p2.o2 ; a.j1.p2.o10 ; a.j1.p4.o3 ; a.j2.p4.o5 ; a.j2.p5.o1 ; a.j3.p3.o8). Par contre, le cadre de la porte de la classe n'est pas l'espace d'échange le plus utilisé par la dyade durant la semaine d'observation ; la classe l'est³³.

³³ Il se peut toutefois que ce résultat ne soit pas représentatif des habitudes de la dyade, car lors de la rencontre de clôture, elles ont toutes deux admis que la semaine d'observation avait été beaucoup plus

La classe demeure l'espace de l'enseignante et des tâches académiques. Par exemple, l'enseignante emploie plusieurs pronoms possessifs pour parler de la classe (ex. : *ma* classe, *mon* groupe, *ma* gang, *mes* élèves). En plus d'admettre qu'Alexis est d'abord l'élève d'Adèle, Agathe voit la classe comme le territoire d'Adèle et comme un territoire réservé au travail académique :

Chacun a son territoire. J'empiète pas sur celui d'Adèle : tout ce qui est tâches. Quand Alexis sort parce qu'il ne travaille pas, bien il ne travaillera pas dans mon bureau. [...] Je reprends les choses, mais le travail qu'il ne fait pas, il vient le faire à 15h. Pour qu'il sache que la tâche se fait dans la classe.

Cela n'empêche toutefois pas la classe d'être un lieu d'échange entre les membres de la dyade. Tel que l'articule l'enseignante, la TES vient la voir en classe pour la tenir au courant de ce qui se passe avec l'élève ou seulement pour voir si tout va bien. D'ailleurs, il a été observé que les membres de la dyade peuvent exercer leur rôle de façon indépendante en étant simultanément dans la classe (a.j1.p1.o1 ; a.j1.p1.o5 ; a.j1.p1.o8 ; a.j1.p2.o11 ; a.j1.p2.o12 ; a.j2.dîner.o12 ; a.j3.p2.o2). Lors de ces observations, la TES interagit avec l'élève pendant que l'enseignante poursuit ses activités. C'est également en classe que l'on observe un partage de matériel entre la TES et l'enseignante. Par exemple, Agathe utilise le bureau d'Adèle, y laisse le duo-tang contenant la feuille de route de l'élève ou lui prend un autocollant pour donner à Alexis (a.j1.p1.o7 ; a.j1.p1.o8). De surcroît, la dyade utilise aussi le local de classe (a.j2.dîner.o1 à a.j2.dîner.o13) ou le bureau de la TES (a.j1.p3.o1) pour se rencontrer plus formellement.

Puis, le local des TES est un espace qui sert à l'apaisement et à l'échange selon la dyade. Il est rarement visité par l'enseignante. La TES affirme que son bureau est « la seule

mouvementée qu'à l'habitude (ex. : a.j1.p4.o3) et que cela avait occasionné qu'elles se parlent beaucoup plus qu'à l'habitude, soit environ deux fois par semaine, selon la TES.

place » où l'élève puisse parler. Au même titre, le local des TES n'est pas un espace exclusif à la relation TES-élève. En effet, il a été observé que le local des TES est un lieu où les enseignants viennent eux-mêmes partager leurs émotions et raconter ce qui a pu se passer en classe avec leurs élèves. Toutefois, cela n'a pas été observé de la part d'Adèle. Agathe rapporte qu'elle a mis un frein aux enseignants qui venaient lui dire à son bureau : « Il est ben... il fait donc bien souvent des crises. Pourquoi il braille tout le temps ? ». À cela elle répond : « Venez pas vous plaindre, venez pas passer des commentaires sur ces enfants-là. Je vais être la gardienne des enfants. Moi je suis là pour eux autres. » En revanche, elle rapporte qu'elle aimerait que les enseignants viennent la voir pour connaître davantage les élèves. Au lieu de poser des jugements, elle préférerait qu'ils s'intéressent à l'histoire derrière les difficultés de l'élève : « Écoute son histoire, puis après ça tu me parleras », affirme-t-elle. De même, elle souhaiterait qu'ils viennent davantage voir à quoi ressemble son quotidien :

Tu sais, toi t'as juste à le sortir puis c'est fini. Pis moi je te le, tu sais je le recadre, puis je le replace, puis je te le ramène, pis il est supposé être prêt. Mais ça on ne vient pas voir ça.

Dans ce dernier extrait, on peut lire que la TES souhaiterait que son travail d'équipe avec l'enseignante s'étende jusque dans son espace de travail, son bureau. Il soulève aussi une tension en ce que la TES ne souhaite pas être la seule responsable de rendre l'élève « prêt » à être en classe.

Enfin, les faits observés indiquent que la classe demeure le lieu le plus propice aux interactions entre l'enseignante et l'élève (29 sur un total de 38 observées), tout comme le local des TES l'est pour les interactions entre la TES et l'enfant (16 sur un total de 26 observées), tel que démontré par le tableau 4.2.

Tableau 4.2 Espaces d'interaction et d'intervention des membres de la dyade A

	ENS/TES	ENS/TES/Élève	ENS/Élève	TES/Élève	Total
Cadre de la porte	3	3			6
Classe	6	8	29	5	48
Corridor		1	8	3	12
Cour d'école				1	1
Gymnase				1	1
Local des TES	3		1	16	20
Total	12	12	38	26	88

4.2.9 Brève synthèse du premier cas

En somme, Adèle et Agathe travaillent en dyade depuis le début de l'année scolaire. Leurs positions sur l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire diffèrent, mais elles partagent le sentiment de vouloir offrir un encadrement différent pour répondre aux besoins de ces élèves. C'est le cas d'Alexis, un élève dans la classe d'Adèle, qui reçoit un soutien régulier de la TES. Elles visent quatre objectifs au regard de son intégration, dont trois relèvent de l'élève qui doit demeurer en classe, être disponible aux apprentissages et progresser sur le plan de ses comportements et apprentissages. Le quatrième objectif renvoie à l'obtention de soutien pour Alexis par des professionnels externes à la dyade. Les membres de la dyade perçoivent que leur relation de travail est bonne, mais vivent toutes deux des insatisfactions dans leur rendement personnel, qu'elles attribuent principalement au manque de temps. Agathe apprécie l'accueil de sa collègue lorsqu'elle va dans sa classe et perçoit leur collaboration d'un regard optimiste dans la mesure où l'enseignante met en place les interventions qu'elle lui suggère pour Alexis. Adèle reconnaît à Agathe bon nombre des qualités qu'elle recherche chez une TES pour travailler en équipe avec elle, dont

sa compétence professionnelle et sa rigueur. Des points de vue divergents sont mis en évidence par le discours des membres de la dyade : l'enseignante perçoit sa relation de collaboration avec la TES comme étant bonne et essentielle dans l'intégration d'Alexis, alors que la TES perçoit sa relation avec l'enseignante comme étant conditionnelle à la mise en œuvre de ses suggestions par sa collègue. La TES ressent aussi une insatisfaction dans son apport à la dyade en ce qu'elle voudrait être plus disponible qu'elle ne l'est, par manque de temps. Le discours tenu par la TES tend à dessiner un rapport inégal entre elle et l'enseignante, où elle agirait parfois comme vérificatrice de ce que sa collègue met en place. Les rôles de soutien à l'enseignante et à l'élève, de gestion des comportements difficiles, de confidente et de défenderesse des droits de l'élève sont reconnus à Agathe. Ceux de gestion de classe et d'adaptation de l'enseignement sont attribués à Adèle. S'assurer que l'élève soit disponible aux apprentissages et communiquer avec les parents sont des rôles que les membres de la dyade partagent. Elles interviennent avec l'élève selon le mode de fonctionnement individualisé mis sur pied par la TES et concrétisé par le système d'émulation de l'élève. Les interventions comprennent différents paliers allant de la prévention à la punition, tel que le démontrent les différents types de retraits de classe. L'organisation de leur travail en dyade se fait à travers une série d'échanges rapides au quotidien et parfois lors de rencontres formelles mais difficiles à planifier. Ceux-ci ont pour fonctions la planification, la demande d'aide et l'échange d'information et ont le plus souvent lieu entre le local des TES et la classe, souvent dans le cadre de la porte de la classe. Enfin, la dyade nomme plusieurs éléments qui facilitent la collaboration, tels que la capacité d'adaptation et d'ouverture à la différence, la communication franche et fréquente entre elles, l'habitude à travailler ensemble, la cohérence et la constance dans les interventions, l'accueil de l'autre dans l'espace de travail, la confiance mutuelle, le respect des rôles de chacune, l'écoute, le plaisir, l'esprit d'équipe et la confiance de pouvoir compter sur la disponibilité de l'autre au besoin.

4.3 Deuxième cas : la dyade B

4.3.1 Portrait des membres de la dyade B

La dyade B est composée d'une enseignante d'une classe ordinaire de quatrième année du primaire et d'une TES attitrée aux élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. Au moment de la collecte de données, cela faisait quatre ans qu'elles travaillaient ensemble.

L'enseignante, Britanie, a complété un baccalauréat en enseignement des sciences humaines au secondaire dans une université québécoise il y a près de 20 ans. Après avoir travaillé quelques mois au secondaire, elle a travaillé en classe ordinaire au primaire pendant 15 ans. Cela fait plus de 10 ans qu'elle enseigne à l'école des Millefeuilles, où elle a un poste permanent à temps complet. Britanie a reçu quelques formations dispensées par sa CS, mais se souvient davantage d'une formation portant sur les tablettes numériques. Enfin, elle rapporte qu'elle souhaite éventuellement retourner enseigner au secondaire, car travailler au primaire est exigeant selon elle.

De son côté, la TES, Béatrice, a obtenu un diplôme d'études collégiales en techniques d'éducation spécialisée il y a 12 ans. Elle travaille depuis en soutien aux élèves en classe ordinaire. La TES mentionne qu'elle a suivi, au plus, cinq formations au cours de sa carrière et en nomme trois, soit la formation TEACCH, une formation en gestion de crise et une formation en gestion de classe. Depuis cinq ans, elle est permanente sur un poste de 30 heures, auquel l'école des Millefeuille a ajouté cinq heures cette année.

4.3.2 Représentation des membres de la dyade B sur l'intégration scolaire

Les membres de la dyade perçoivent une bonne volonté et une ouverture de la part de l'école quant à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire : « Notre but, c'est pas de tasser les élèves ; c'est de prendre tous les élèves, peu importe leurs difficultés pis de faire de notre mieux », déclare l'enseignante. La

vision des nouvelles directrices n'est toutefois pas tout à fait campée à ce sujet, rapporte la dyade.

La TES et l'enseignante ont également partagé leur vision personnelle de l'intégration. L'enseignante croit que l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation se fait parfois « au détriment des autres [élèves] » et la TES s'inquiète qu'elle se fasse plutôt « au détriment des adultes qui y travaillent ». L'épuisement et la perte du personnel n'est pas un prix qu'il faut payer pour l'intégration, d'après Béatrice. C'est pour cela que la dyade s'entend à l'effet que l'intégration est une question de « cas par cas ». Par exemple, la TES croit que la classe ordinaire ne répond pas aux besoins de tous les élèves et que l'intégration peut même mener au décrochage scolaire :

Je parle vraiment des cas plus lourds qui, eux, nécessiteraient vraiment plus d'interventions spécifiques et tout ça. Eux, on s'acharne à les maintenir au régulier, alors que même eux ne sont pas bien. T'sais même eux, on ne répond pas à leurs besoins, pis t'sais ce n'est pas rare que même eux nous le nomment : "J'suis pus capable ! J'suis pas capable de suivre ! J'comprends pas !" Puis on le sait très bien, par exemple, qu'une classe de huit ferait en sorte d'apaiser l'enfant de sorte d'enlever toute la pression que cet enfant-là peut se mettre. [...] T'sais, je crois que oui, il y a certains enfants que c'est correct au régulier, les EDA pis tout ça, mais il y en a certains qui nécessitent plus, pis on s'acharne quand même à les laisser en milieu régulier. Pis ça, je trouve que c'est déplorable.

En ce qui a trait à la réintégration d'élèves en classe ordinaire après un séjour dans un service spécialisé, les membres de la dyade affirment ne pas en avoir fait durant l'année, bien qu'elles ne doutent pas de l'ouverture du milieu envers les élèves réintégrés.

4.3.3 Description du contexte de travail de la dyade B auprès d'un élève ayant une difficulté d'adaptation

L'enseignante rapporte qu'elle travaille davantage de concert avec la TES à l'école des Millefeuilles qu'elle ne l'a fait auparavant, compte tenu de la détresse quelle considère plus grande chez les élèves. Au début de l'année scolaire 2016-2017, Britanie a

accueilli Boris dans sa classe, un élève qu'elle et Béatrice connaissaient, car il était à l'école des Millefeuilles en troisième année. Dès le début de l'année scolaire, c'était difficile avec Boris et l'enseignante a demandé de l'aide à Béatrice. L'enseignante exprime :

Au début de l'année [...] je me sentais mal parce que je le sortais [l'élève], t'sais je demandais à Béatrice de venir le chercher puis je trouvais ça triste de le retirer parce que mon but c'est pas de le retirer, c'est de l'intégrer, mais en même temps s'il n'est pas disponible parce que sa sphère affective est vraiment perturbée, ben c'est clair que je ne peux pas le laisser dans la classe.

Les membres de la dyade s'expriment surtout au passé pour décrire les comportements problématiques de l'élève, car elles remarquent toutes deux une amélioration majeure de l'adaptation de Boris en classe. L'enseignante et la TES font un portrait semblable des difficultés que Boris présentait en début d'année et affirment que le plus difficile avec l'élève était le refus de travailler. Elles abordent aussi ses difficultés actuelles liées à la sphère de la communication. Leur analyse des besoins de l'élève considère particulièrement les facteurs psychologiques et environnementaux susceptibles d'influencer l'intégration de Boris. Elles admettent que l'élève est toujours fragile, mais constatent les progrès accomplis.

La TES cherche à ne pas étiqueter Boris selon ses difficultés, mais le perçoit plutôt « comme l'autre qui a besoin de lunettes ou l'autre qui a besoin d'un appareil pour entendre ». De son côté, l'enseignante ne perçoit pas Boris comme un élève intégré : « C'est un enfant comme les autres. J'veux dire, on ne m'a jamais dit : Eille, Britanie, on va t'intégrer Boris », explique-t-elle. Elle le voit plutôt comme elle perçoit les élèves qui ont des grandes difficultés : « des enfants qui ne savent pas se faire aimer parce qu'ils n'ont jamais été aimés ou ils ont été mal aimés ».

Britanie croit que c'est « à force de s'en occuper » et de « respecter sa vitesse à lui de s'ouvrir » que le lien s'est construit avec l'élève. Enfin, les membres de la dyade

reconnaissent que la collaboration parentale a été un facteur favorable aux changements qui ont pris place depuis le début de l'année.

Les membres de la dyade évoquent trois objectifs. Le premier objectif ne concerne pas seulement l'élève, mais implique activement l'enseignante et la TES. En effet, les membres de la dyade rapportent qu'il était, avant tout, essentiel de créer un lien avec l'élève, « parce que tant que t'as pas ça avec ces enfants-là, il n'y a rien qui se passe », affirme Britanie. Cette dernière rapporte qu'elle a travaillé de concert avec la TES pour que le lien se raffermisse avec le temps et ne se brise pas. Par exemple, Béatrice rapporte que l'enseignante venait la consulter pour établir un plan de match lorsqu'elle vivait une opposition de la part de l'élève, dans le but de ne pas créer de « brisure entre l'enseignante et lui ». Puis, c'est en respectant le rythme de l'élève à s'ouvrir et à travers les hamsters que Béatrice garde près de son bureau et dont Boris a eu le privilège de s'occuper, que l'enseignante et la TES croient avoir créé un lien avec lui. Enfin, l'enseignante et la TES croient que si le lien de confiance est fort avec l'élève, alors le travail de la dyade peut avoir un grand impact sur sa réussite.

Le second objectif est que l'élève gère positivement ses émotions. Alors que la TES perçoit que ses objectifs pour l'élève peuvent différer de ceux de l'enseignante qui concernent davantage de la sphère académique, elle mentionne : « je pense qu'elle serait d'accord avec moi sur les émotions ». C'est en effet le cas, car l'enseignante exprime : « ma priorité avec lui, c'est même pas au niveau académique, c'est vraiment au niveau personnel, social, qu'il soit bien ». La gestion des émotions est un objectif prioritaire pour la dyade afin de favoriser son intégration. D'ailleurs, l'enseignante rapporte qu'elle souhaite que l'élève « ne soit pas en situation de conflit » et souligne que ce serait une réussite pour elle que l'élève soit bien entouré et qu'il se sente apprécié par ses pairs.

Le troisième objectif des membres de la dyade est que Boris soit pleinement disponible pour travailler en classe, libre de ce qui le préoccupe à l'école et en dehors du milieu scolaire. Britanie exprime à ce sujet que lorsque c'était plus difficile avec Boris, elle ne focalisait pas sur le travail non fait, mais plutôt sur sa disponibilité à travailler.

4.3.4 Représentations des membres de la dyade B sur leur relation professionnelle

Les participantes se sont exprimées sur les qualités recherchées chez l'autre membre de la dyade pour un travail collaboratif idéal.

La TES considère qu'il est important que l'enseignante veuille travailler en équipe. Pour Béatrice, cette volonté se traduit surtout par une bonne communication :

Travailler en équipe chacun de son bord, ce n'est pas travailler en équipe! T'sais si tu te parles une fois de temps en temps, ça marche pas! [...] Pour moi c'est important la communication. Comment tu veux que moi j'intervienne avec cet enfant-là après si je ne suis jamais au courant de rien?

Le dynamisme et l'optimisme sont deux qualités que la TES valorise également chez les enseignants. Elle comprend leur besoin de ventiler, mais juge que cela ne devrait pas être fait au quotidien. Elle apprécie une enseignante qui dit « c'est pas évident, mais... » et qui reconnaît son travail comme TES. Enfin, Béatrice estime une enseignante qui est à la fois « encadrante avec ces élèves, mais en même temps tellement aimante ». Il faut qu'elle intervienne avec constance et cohérence, mais tout en étant d'abord « là pour les enfants », dit-elle.

Pour l'enseignante, la TES avec qui il est idéal de travailler en équipe est à l'écoute, disponible et capable d'une communication franche et de propos constructifs. À propos de la disponibilité des TES, elle affirme : « C'est dur parce qu'elle ne peut pas être VIP pour moi toute seule, mais quand j'ai besoin, quand j'ai besoin soit de conseils, ou j'ai besoin de son aide, qu'elle soit là ». Britanie en profite pour exprimer un constat sur l'état de l'organisation du travail dans les écoles :

Dans le fond, si ça arrivait qu'elle ne soit pas disponible, je pense que ce n'est pas de leur ressort comme tel, c'est que des fois elles sont appelées ailleurs, admettons ou elles sont en formation. Parce que c'est déjà arrivé ça, qu'une journée on n'ait pas de TES dans l'école, c'est dur pour les profs là. Mais en même temps c'est pas de leur faute, c'est pas un défaut, c'est un constat.

Puis, elle apprécie lorsque la TES est capable de donner un avis franc sur ses interventions. Elle reconnaît toutefois que ce n'est pas évident et que tout est dans « la façon de le dire ». Il importe de demeurer constructif et de ne pas attaquer l'autre sur le plan personnel, soutient-elle.

Les deux participantes affirment être en dyade avec quelqu'un qui a les qualités qu'elles recherchent. Puis, elles identifient des éléments spécifiques à leur relation de travail en dyade avec l'autre qui favorisent leur collaboration et qui ont un impact positif sur l'intégration de l'élève.

Lorsqu'interrogée sur ce qui facilite le travail d'équipe avec Béatrice, l'enseignante exprime qu'elle n'y a jamais réfléchi, car elle n'en a pas ressenti le besoin auparavant. D'entrée de jeu, la TES reconnaît que sa coéquipière est une excellente enseignante et qu'elle est naturellement habile avec les élèves qui ont des difficultés d'adaptation : « Elle est super encadrante, super organisée. T'sais, dans sa classe elle va gérer beaucoup d'affaires pour éviter de nous surcharger », explique-t-elle. À cet égard, l'enseignante affirme que « les TES ont tellement de feux à éteindre un peu partout des fois, qu'ils ne peuvent pas toujours être disponibles ». Cependant, l'enseignante déclare que la TES est sa principale collaboratrice dans l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation. La dyade identifie quatre aspects qui contribuent favorablement à leur collaboration, soit 1) la longévité de leur dyade, 2) leurs affinités personnelles, 3) leur complicité et 4) leur collaboration à deux sens.

En premier lieu, la longévité de la dyade a un impact favorable sur leur relation de

travail, précisent Béatrice et Britanie : « On est plus *chummy chummy* que juste des collègues », explique l'enseignante pour qui leur relation professionnelle a évolué vers une relation plus amicale. En plus d'être favorable pour la dyade, la stabilité de la TES l'est pour les élèves :

Je trouve ça plate parce que pour des enfants justement qui sont en carence affective ou qui vivent beaucoup d'instabilité déjà dans leur vie, quand t'sais la personne avec qui tu te confies beaucoup, elle bouge tout le temps, ben ça casse le lien, pis c'est toujours à recommencer. Fait que, quand on a une stabilité TES, c'est génial parce que je veux dire, ils connaissent super bien les élèves, pis souvent ils les connaissent avant qu'on les ait dans nos classes parce qu'ils les ont vus plus jeunes. Souvent on peut avoir un feedback de ce qu'ils ont fait déjà avec ces enfants-là, fait qu'on ne repart pas à zéro. [...] La stabilité, mon dieu, c'est le meilleur des mondes! (Britanie)

En deuxième lieu, les membres de la dyade perçoivent leurs affinités personnelles comme un élément qui facilite beaucoup leur relation de travail. Leurs personnalités, que la TES qualifie de « colorées », d'« extraverties » et de semblables, les ont aidées à connecter rapidement, selon cette dernière. L'enseignante croit que leurs affinités aident à la communication : « vu qu'on a beaucoup d'affinités, ben on n'a pas besoin de se parler, on le sait ». Selon elle, sa bonne entente avec sa collègue est due entre autres au fait qu'elles partagent « la même façon de penser, de voir les choses ». Enfin, elle mentionne qu'elle a plus envie de parler avec des membres de l'équipe-école qui l'intéressent et avec qui elle a des affinités.

En troisième lieu, Béatrice et Britanie croient que leur complicité les amène à bien travailler en équipe et à vivre des réussites avec l'élève. L'enseignante perçoit cette complicité lorsqu'elles se partagent les tâches à faire sans même avoir à dire « moi je fais ça, toi tu fais ça ». Elle va même jusqu'à qualifier leur travail d'équipe de « symbiose ». Béatrice constate plutôt sa complicité avec Britanie lorsque cette dernière vient la consulter pour assurer la cohérence dans les interventions auprès de Boris. Elle raconte : « Avant de le sortir, elle venait me voir. T'sais, toutes les

interventions qui peuvent avoir un impact sur lui sont décidées en équipe. [...] On a tellement bien travaillé ensemble qu'il ne sort juste plus ». C'est donc un résultat positif relativement au maintien de l'élève en classe. Selon la TES, leur complicité a permis à l'élève de les voir « comme un » et de faire confiance autant à l'une qu'à l'autre.

En quatrième et dernier lieu, la TES constate que la collaboration à deux sens qu'elle vit avec sa collègue est essentielle pour réussir l'intégration des élèves :

T'sais, la collaboration que j'ai avec Britanie a tout à jouer dans l'histoire. Parce que j'aurais beau mettre tous les cadres pas possibles, j'aurais beau mettre tout plein de filets tout autour, si la prof ne les applique pas, si la prof ne collabore pas, si la prof ne me ramène pas de l'info pour que moi après je fasse. T'sais, une dépend de l'autre à quelque part. Moi je dépends du jus que Britanie m'apporte, pis elle, elle dépend du soutien pis de l'encadrement que moi j'y apporte, donc on dépend une de l'autre. Donc je pense que cette collaboration-là est primordiale. Si t'as pas ça, tu ne peux pas bien intégrer un enfant.

Enfin, les membres de la dyade ont été questionnées quant à leurs apports mutuels dans l'équipe. À ce sujet, la TES considère que sa collègue facilite beaucoup son travail. Elle affirme :

Britanie t'sais c'est un rayon de soleil. Fait que travailler avec elle, c'est juste pas pesant. C'est léger, c'est facile pis ça fait du bien. [...] On travaille tellement dans le négatif, que de travailler avec une prof comme ça, qui est dynamique, pis qui est enjouée, tu n'as pas idée le bien que ça peut faire de rire cinq minutes puis de dédramatiser, parce que quand tu parles à d'autres profs, tout est drame, tout est dramatique! [...] Travailler avec Britanie, c'est comme un baume parce que ça fait du bien. Elle me rend mon travail plus agréable quand je travaille avec elle, puis j'ai encore plus le goût d'être là pour elle, de l'aider.

De son côté, l'enseignante dit ne pas trop savoir ce qu'elle apporte à sa collègue. Elle hésite, puis verbalise : « de la bonne entente, de la bonne humeur ». Enfin, elle ajoute : « Il faudrait lui demander ce que je lui apporte ! J'aimerais ça le savoir ! ». En revanche, il est plus facile pour elle d'exprimer ce que sa collègue lui apporte, c'est-à-dire des bons conseils qui l'amènent à en apprendre toujours davantage. C'est d'ailleurs dans le même sens que s'exprime Béatrice sur ce qu'elle croit apporter à Britanie :

Moi je crois que je lui apporte de la sécurité. Je crois que, parce que comme je disais tantôt, Britanie c'est une personne qui peut être parfois insécure, pis je pense que de savoir qu'il y a quelqu'un à qui elle peut se référer, je pense que ça la sécurise beaucoup. Je pense que ça lui permet de pouvoir aller jusqu'au bout avec ces élèves-là, t'sais les élèves EDA.

4.3.5 Rôles respectifs des membres de la dyade B

Spontanément, l'enseignante s'exprime sur les rôles au sein de la dyade : « On a des rôles quand même différents : moi j'enseigne, elle, elle cadre des enfants qui ne fonctionnent pas en classe ». Toutefois, l'ensemble des entretiens réalisés auprès de Britanie et de Béatrice révèlent des rôles plus larges et plus complexes, parfois attribués à l'un des membres de la dyade, parfois aux deux.

4.3.5.1 Rôles de la TES de la dyade B

La TES se perçoit comme une agente de persévérance scolaire : « Mon rôle à moi c'est de faire en sorte que cet enfant-là ne deviendra pas une statistique un jour », déclare la TES qui veut prévenir le décrochage scolaire et contribuer à ce que ses élèves deviennent de bons citoyens. De la même façon, elle exprime qu'un autre de ses rôles est de veiller à la sécurité des enfants. En tant que TES, elle demeure à l'affût des signes de négligence et de violence chez les enfants.

Plus spécifiquement, la TES joue un rôle de soutien auprès de l'enseignante et auprès de l'élève. En soutien à l'enseignante, la TES agit premièrement comme conseillère. Selon l'enseignante, si ce n'est pas sa collègue qui lui fait des propositions pour l'aider dans ses interventions avec Boris, c'est elle-même qui lui demande conseil :

Moi, je suis allée la voir, je lui demandais des conseils. Souvent quand je fais des interventions pis je ne suis pas sûre de moi t'sais : « est-ce que ça c'est correct ? Ça serait tu mieux ça ? Qu'est-ce que t'en penses ? »

L'enseignante verbalise qu'elle est tout à fait à l'aise de demander de l'aide à sa collègue, car cela fait partie de son rôle que de lui en apporter : « ils sont là, ils ont des

bonnes stratégies, je vais m'en servir t'sais! », dit-elle en souriant. Elle compare d'ailleurs la TES à une béquille : « T'as besoin de t'accoter des fois sur quelqu'un en voulant dire : hé! S'il-te-plaît, aide-moi ». En plus de conseiller sa collègue, la TES fait un suivi de l'application de ses suggestions: « Je vais dans la classe, puis je la vois intervenir ». Selon Béatrice, sa collègue « a compris la façon d'intervenir pour ne pas le braquer [l'élève] », c'est-à-dire en lui parlant calmement lorsque, par exemple, son duo-tang n'est pas signé.

En ce qui concerne son rôle de soutien direct à l'élève, la TES fait un suivi quotidien de ce dernier au moyen de sa feuille de travail. Elle s'assure que l'élève se fait évaluer par son enseignante à la fin de chaque période et qu'il fait signer sa feuille de travail³⁴ par ses parents chaque soir (ex. : b.j1.p1.o3). Au quotidien, la TES cumule les points accordés par l'enseignante au cours de la journée et octroie les récompenses à Boris selon ses réussites en proposant des choix et supervisant la mise en œuvre (ex. : b.j3.p2.o3 ; b.j4.récré.o1). Cela fait également partie du rôle de la TES de s'assurer de collecter l'information concernant l'élève auprès de ses collègues TES lorsque ceux-ci la remplacent dans une intervention :

On travaille aussi en collaboration, en équipe. Fait que t'sais, ça se peut que tu voies Jules ou Agathe [autres TES de l'école], mais après, c'est moi qui reprend les situations. Mais tout ce qui est suivi, tu sais avec les parents, les plans d'intervention, les ci, les ça, ça c'est moi qui s'en occupe en 4^e année. (Béatrice)

Puis, la TES prend en charge les situations où l'élève vit des difficultés en classe : « La TES elle sert à épauler des enfants qui sont en détresse là, qui ne fonctionnent pas, qui ne sont pas réceptifs en classe parce que leur comportement est trop envahissant »,

³⁴ La feuille de travail utilisée par la dyade B répond du même concept que la feuille de route utilisée par la dyade A, tout en étant personnalisée à l'élève. Un endroit est également prévu pour que les parents puissent y mettre leurs initiales à chaque jour.

affirme l'enseignante. Même si cette dernière ne vise pas le retrait de l'élève, elle reconnaît que l'aide de la TES lui permet de s'occuper des 24 autres et de « respirer ». Pour l'enseignante, le rôle de la TES lors d'un retrait de classe amène l'élève à retrouver le calme, réfléchir à ses actions et faire des apprentissages nouveaux :

Eux autres[les TES] ils sont plus capables de faire de la psychologie, puis en ayant un élève à la fois, c'est plus facile. Nous, ça vient déstabiliser complètement le groupe quand un enfant est en crise. Donc on est stressés parce qu'on gère l'enfant en crise, mais on est stressés parce qu'on a 24 autres aussi à protéger ou à superviser en même temps. Fait que sans les TES, ce n'est pas possible.

Lorsqu'interrogée sur son rôle, la TES répond que celui-ci n'est pas bien défini « parce qu'on nous utilise à plein de sauces [...] c'est très large le rôle de l'éducateur spécialisé ». D'après Béatrice, les besoins sont tellement nombreux que les TES n'interviennent que sur les symptômes, c'est-à-dire les comportements, par manque de temps pour s'attarder aux véritables causes :

On est énormément utilisé dans le curatif et très peu dans le préventif. Je trouve qu'on éteint des feux. Je trouve qu'on *patch*. [...] on ne peut pas toujours aller au fond des interventions comme on le voudrait [...] Des fois on en a 4-5 à gérer en même temps parce qu'on est toujours aussi pris dans la contrainte. Si on prenait notre temps pour tout régler ça, c'est parce que demain ça recommence. Fait que tout ce qui atterrit sur notre bureau, il faut que ça se gère en une journée.

Selon la TES, une grande partie de son rôle devrait être de travailler en prévention afin d'aider les élèves à développer de meilleures habiletés sociales. En effet, elle n'est pas satisfaite de son rôle de prévention à l'école des Millefeuilles :

Je fais des ateliers sur l'agression indirecte, mais je les fais garochés parce que j'ai pas le temps. Dans mon agenda, j'ai juste pas le temps de les faire. Fait que je les fais, mais c'est *rush*. Tout est tout le temps *rush*. Je n'ai pas le temps de faire le vrai rôle.

Elle ajoute que cela fait en sorte que les enseignants ne connaissent pas bien le rôle des éducateurs :

On est utilisé comme système de délivrance, dans le sens où les profs, quand ils sont *over on pitch* ça à la TES. C'est ça la vision que les gens ont de l'éducateur. [...] Les retraits de classe, les conséquences, on est constamment dans les conséquences, constamment dans le négatif, alors que notre rôle devrait être l'inverse.

Béatrice ne blâme pas les enseignants de cette incompréhension et affirme qu'ils « travaillent avec ce qu'ils connaissent ». Puis, elle mentionne que Britanie est plus consciente de son rôle que d'autres enseignants qui ne prennent pas, comme elle, régulièrement le temps de venir lui parler à son bureau.

Au-delà de ses interventions auprès de l'élève lorsqu'il est en difficulté en classe, la TES cherche à comprendre les causes des grandes émotions qui envahissent l'élève. Ainsi, elle poursuit sa réflexion à propos de l'élève dans son travail personnel.

La TES a également le rôle d'intermédiaire entre les parents et l'enseignante (ex. : b.j3.p1.o7 ; b.j3.p1.o8) : « Souvent c'est elle qui va faire les appels téléphoniques aux parents parce que, vu que je suis en classe, des fois on manque de temps » (Britanie). D'ailleurs, la TES raconte que ses communications téléphoniques avec la mère de Boris ont eu un impact positif sur l'élève et a grandement aidé le travail de la dyade par la suite.

4.3.5.2 Rôle de l'enseignante de la dyade B

Lorsqu'interrogée sur son rôle auprès de Boris, l'enseignante répond : « Mon rôle ? Bonne question, je ne me suis jamais posé ça comme question, c'est quoi mon rôle ? » Ses propos et ceux de sa collègue laissent toutefois entrevoir plusieurs rôles propres à l'enseignante.

Un premier rôle attribué à l'enseignante est l'enseignement des notions académiques. L'enseignante aborde ce rôle sous l'angle de ses compétences et de sa profession : « Mes compétences c'est en enseignement, en éducation, je l'encadre du mieux que je

peux » ; « Moi j'enseigne. Je ne suis pas spécialiste en comportements, je ne suis pas psychiatre, je ne suis pas psychologue, je ne suis pas, mais il faut avoir plusieurs chapeaux en même temps et c'est ça qui est étourdissant ».

Un deuxième rôle de l'enseignante est d'adapter son enseignement. D'abord, elle adapte ses méthodes d'enseignement selon les différents besoins de ses élèves : « J'aimerais ça que ça soit comme tous les autres parce que ça serait plus facile à gérer, mais je n'ai pas le choix de faire du cas par cas », partage cette dernière. À titre d'exemple, elle explique que le système de gradation négative de Boris est remis à zéro à chaque nouvelle période³⁵, plutôt qu'à chaque jour comme pour la majorité des autres élèves, pour prévenir qu'il soit constamment en échec. L'enseignante suit donc le protocole individualisé pour Boris et évalue quotidiennement son rendement sur sa feuille de travail (ex. : b.j2.p5.o2 ; b.j2.p5.o10 ; b.j3.p5.o1). Elle s'intéresse également au renforcement positif de Boris et y participe en suggérant à sa collègue des idées de récompenses qui lui viennent suite à ses observations en classe (ex. : b.j3.dîner.o1).

Il a également été observé que l'enseignante utilise des mots inclusifs en parlant de Boris aux autres élèves ; par exemple, elle dit à un élève qui se met devant Boris dans la file d'attente : « Attends. J'ai fait venir ton ami Boris » (b.j2.p5.o5). Béatrice reconnaît que le rôle de sa collègue est très important dans l'intégration de Boris :

Britanie, elle connaît la difficulté, elle connaît, fait qu'elle adapte. T'sais, elle va faire de la différenciation comportementale. [...] Elle va intervenir, elle va changer sa façon d'intervenir, elle va s'adapter beaucoup, mais si cet enfant-là ne sort pas de classe, c'est en gros à cause que Britanie est là, puis qu'elle l'utilise de la bonne façon.

³⁵ On parle ici de la même forme de système d'émulation qu'utilisent les membres de la première dyade avec Alexis (voir note de bas de page 29).

Pour ce même rôle, l'enseignante consigne les moyens d'adaptation qu'elle met en place pour l'élève dans le PI de ce dernier. Cette dernière prend la charge des objectifs liés aux apprentissages académiques et invite la TES à l'aider dans l'élaboration des objectifs liés aux comportements.

Un troisième rôle de l'enseignante est la gestion de sa classe. Britanie fait un lien entre la gestion de classe et le retrait des élèves : « On est supposé garder nos jeunes, pis on a des ressources qui sont là oui, pour nous aider, mais le but ce n'est pas de les sortir tout le temps ». En effet, Britanie dit avoir un rôle à jouer pour garder l'élève dans sa classe : « Qu'est-ce qu'on peut faire pour le garder avec nous et non l'exclure? » est la question que devraient se poser les enseignants plutôt que de dire « ça marche pas. 1,2,3, ciao bye t'es parti! », exprime-t-elle. D'ailleurs, cette dernière rapporte que les directrices ont fait une mise au point avec le personnel enseignant sur les motifs acceptables pour envoyer un élève au local des TES. Les retards et les devoirs non faits devraient être gérés par l'enseignante :

Ils ont fait le *reset*, c'est de dire la TES, elle sert à épauler des enfants qui sont en détresse là, qui ne fonctionnent pas, qui ne sont pas réceptifs en classe parce que leur comportement est trop envahissant, pas parce qu'il n'a pas fait ses devoirs.

Britanie soutient que la gestion de classe nécessite de faire preuve de jugement. Sa classe étant voisine au local des TES, elle est témoin des allées et venues et rapporte qu'il lui arrive de voir des enfants attendre devant le local en début de journée, avant même que les TES ne soient arrivés : « C'est pas une garderie, pis c'est pas non plus un échappatoire. Mais moi, en tout cas personnellement, je ne le vois pas comme ça. Parce que la preuve c'est que Boris, il n'est pas souvent sorti », rapporte Britanie.

De plus, l'enseignante utilise des moyens proactifs dans sa gestion de classe pour aider l'élève à s'organiser en classe : elle donne des rappels verbaux (ex. : b.j1.p1.07 ; b.j1.p5.01), utilise la proximité physique (ex. : b.j1.p2.03 ; b.j1.p4.06 ; b.j3.p1.02),

donne des responsabilités (ex. : b.j1.p2.o1 ; b.j1.p2.o2), valorise et renforce la participation positive (ex. : b.j1.p2.o4 ; b.j1.p2.o5 ; b.j1.p4.o2 ; b.j1.p4.o5 ; b.j2.p4.o6), utilise l'humour (ex. : b.j2.p5.o6), organise l'espace de travail de Boris en éliminant les distractions (ex. : b.j1.p4.o7 ; b.j2.p5.o4 ; b.j3.p3.o1) et prévient sa désorganisation en lui donnant l'aide dont il a besoin (ex. : b.j3.p2.o2 ; b.j3.p2.o4).

Enfin, l'enseignante se perçoit « comme sa petite maman ». Elle explique qu'elle ressent ce que son élève vit « en tant que prof, mais en tant que maman aussi ».

4.3.5.3 Rôles partagés par les membres de la dyade B

Au sujet des rôles de la dyade, la TES fait une première distinction : « Elle, sa job c'est de voir à ce que cet enfant-là fasse les apprentissages. Moi, c'est plus de gérer l'affectif ». L'enseignante aussi reconnaît que les besoins émotifs de l'élève dépassent sa formation, son département. Elle se décrit comme une « amatrice » et se compare à sa collègue :

Elle, elle est habituée avec des enfants constamment en carence affective ou en problème d'adaptation ou de comportement, ou peu importe. Fait qu'elle sait comme plus comment gérer ces élèves-là, fait que j'ai beaucoup à apprendre d'elle, même si t'sais, j'ai plus d'expérience qu'elle en éducation, mais ça reste que moi c'est en tant qu'enseignante, c'est pas en tant que TES.

D'autres propos de la dyade indiquent toutefois que les frontières des rôles sont beaucoup plus floues que cela. Par exemple, la TES raconte comment s'organise le travail auprès de Boris :

Moi je travaillais dans un sens avec mon rôle à moi et Britanie, elle était capable dans le même sens avec l'académique. On s'en va à la même place, même si on travaille deux choses. T'sais, même si elle fait des maths, elle travaille l'affectif avec [lui].

Il y a donc un chevauchement de certains rôles pour atteindre des objectifs communs. L'enseignante se perçoit d'ailleurs comme une accompagnatrice auprès de l'élève :

L'accompagner du mieux que je peux dans des sphères de sa vie que je suis capable d'atteindre. Moi dans ce temps-là, quand j'ai des élèves qui sont carencés comme ça, ça vient tellement me chercher que des fois j'oublie le côté justement enseignement, c'est-à-dire que c'est de vivre le moment présent avec cet enfant-là. Puis si on n'a pas le, comme je disais tantôt, si on n'a pas le lien, si on ne les encadre pas, si on ne les aime pas, il ne pourra pas apprendre de toute façon, il ne sera pas réceptif, fait que ça ne me donne rien de m'entêter à ce qu'il fasse ses devoirs ou faire ses choses s'il n'est pas disponible.

Le rôle de confidente est également joué par les deux membres de la dyade. La TES et l'enseignante ont rapporté avoir intentionnellement créé un lien avec Boris. Alors que l'enseignante a misé sur l'écoute, la confiance et le non-jugement, la TES a respecté le rythme de l'élève et a attendu qu'il soit prêt à se confier. Il a été observé que Boris se confie à l'enseignante (ex. : b.j2.p4.o3 ;) et à la TES (ex. : b.j3.p1.o5). La TES raconte : « J'ai créé un lien avec cet enfant-là au travers de mes hamsters »:

Dans les premiers temps, il venait dans mon bureau, mais il ne parlait pas. Fait que, je ne disais rien. J'attendais... Il ne disait pas un mot. Pis je ne disais pas un mot. J'attendais. Je me suis dit : le jour où il va vouloir me parler, il va me parler. Fait que ça été comme ça un bout de temps. Ça été comme ça je dirais un bon trois semaines. Il venait dans mon bureau pis il ne parlait pas. Il était assis, pis il regardait ce qu'il se passait, mais. Puis à un moment donné, il jouait avec le hamster pis il s'est mis à me raconter... Je ne me souviens plus c'était quoi en tout cas l'histoire, pis c'est comme ça que le lien s'est créé.

En somme, la définition et le partage des rôles se font naturellement selon les membres de la dyade. La TES perçoit une souplesse et une flexibilité dans le partage des tâches entre elle et sa collègue. Sinon, elle ajoute : « les deux on fait ce qu'on a à faire chacun de notre côté ». Selon cette dernière affirmation, les membres de la dyade remplissent leurs responsabilités dans des espaces différents.

4.3.6 Interventions de la dyade B auprès de l'élève intégré

Les interventions faites auprès de l'élève par les membres de la dyade s'inscrivent dans la continuité de deux documents, soit : 1) les règles de fonctionnement de la classe et 2) le système de feuille de travail personnalisé pour Boris, mis en place par la TES et adopté par l'enseignante. Par ailleurs, les interventions faites auprès de l'élève sont

grandement influencées par la philosophie d'intervention des membres de la dyade qui croient à la collaboration école-famille, à l'importance de garder l'élève en classe et à des interventions cohérentes qui cherchent à prévenir les crises plutôt qu'à les contenir.

Tout d'abord, les règles du fonctionnement de la classe s'appliquent pour tous les élèves du groupe. Les règles écrites de fonctionnement stipulent que chaque élève doit respecter les consignes de l'enseignante [Eda.b.doc.1]. Au second avertissement, l'élève doit aller au coin de réflexion pour une durée de dix minutes afin de se reprendre et compléter une copie à la maison qui devra être signée par les parents. Le pupitre du coin de réflexion est caché par des armoires et fait face au mur, tel que l'illustre la figure 4.2. La conséquence au troisième avertissement est la même qu'au deuxième, excepté que la durée de la réflexion est de vingt minutes. Au quatrième avertissement, l'élève est retiré de classe et envoyé chez la TES. Il a une retenue après l'école et doit compléter une copie à la maison et la faire signer par ses parents. En outre, le fonctionnement de classe indique que « l'attitude et l'argumentation envers l'adulte entraînent un retrait immédiat chez la TES ». Ce dernier règlement est différent pour Boris, pour qui le manque de respect envers autrui entraîne automatiquement une retenue après l'école, tel que l'indique sa feuille de travail personnalisée. Chaque période et transition est évaluée et on y accorde un certain nombre de points que l'élève peut perdre lorsqu'il reçoit un avertissement ou ne fait pas le travail demandé. La perte des points entraîne le retrait de classe de l'élève et l'obtention de points des privilèges. Cette procédure personnalisée à Boris est connue et signée par la direction, l'enseignant, la TES, les parents, l'élève et les enseignants spécialistes.

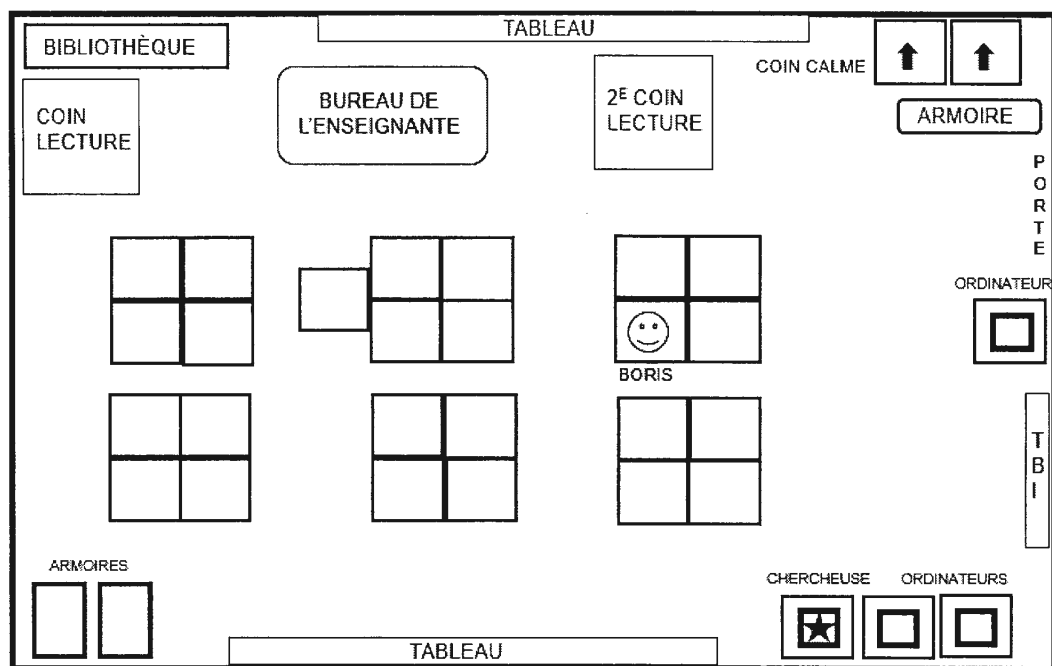


Figure 4.2 Croquis de la classe de Britanie

Pour mettre en place la feuille de travail, les membres de la dyade ont rencontré les parents et ont tenu à obtenir leur collaboration. Elles ont respecté l'opinion parentale et ont cheminé graduellement avec eux pour en arriver à une décision commune. La confiance construite au fil du temps permet aujourd'hui une communication ouverte lorsque l'élève vit des difficultés, soutient l'enseignante. La TES rapporte d'ailleurs que l'intervention qui a eu l'impact le plus positif sur l'intégration de Boris s'est faite en collaboration avec sa mère. Bref, les membres de la dyade retiennent que le système de feuille de travail est un moyen concluant dans l'aide apportée et que la complicité en dyade entre autres autour de ce moyen leur a permis de surmonter les premiers mois difficiles avec Boris.

Si le retrait de classe est parfois utilisé comme conséquence, tel que le prévoit le système personnalisé de l'élève, il est également utilisé à d'autres fins. Au fil du temps,

le retrait est devenu davantage un moyen d'aide qu'une conséquence : « On a tellement bien travaillé ensemble qu'il ne sort juste plus », rapporte la TES. En effet, le retrait classe est plutôt devenu pour l'élève 1) un moyen préventif de se calmer et de recevoir une aide individuelle de la TES, 2) un privilège et 3) un suivi quotidien avec la TES.

Dans la première situation, l'élève va se calmer au local des TES avec Béatrice en prévention. Les hamsters l'apaisent beaucoup, indique la TES. Pour l'enseignante, le retrait ne clame pas seulement l'élève : « En ayant des TES qui sont là pour nous enlever l'enfant pour un certain temps, le temps qu'il se calme ou qu'il revienne, ben qu'il réfléchisse à ce qu'il a fait [...] ça nous aide à respirer ».

Dans la deuxième situation, l'élève est récompensé pour avoir accompli son travail en classe : « À la minute qu'il avait fini son travail en classe, l'enseignante me l'envoyait dans mon bureau et c'est encore comme ça aujourd'hui », explique la TES. Cette dernière permet à Boris de prendre soin des hamsters et de nettoyer les cages. Selon Britanie, ce privilège aide Boris à s'ouvrir émotionnellement, un peu comme une forme de zoothérapie : « C'est comme si c'est son petit ami, mais tu sais son petit confident, inconsciemment, il ne s'en rend pas compte, mais c'est ça ».

Dans la troisième situation, l'élève va montrer sa feuille de travail (feuille de route) à la TES à la fin de chaque journée, pour un suivi quotidien (ex. : b.j2.p5.o11). Il fait de même avec sa feuille de travail signée à tous les matins (ex. : b.j3.p1.o5).

Sur les quatre journées d'observation, les retraits de classe ont été motivés presque exclusivement pour le suivi de la feuille de travail de l'élève, tel que démontré par le tableau 4.3. Outre cela, l'enseignante est sortie avec l'élève pendant les cours pour aller discuter avec la TES. Il n'a pas été observé que l'élève ait été retiré en conséquence.

Tableau 4.3 Motifs, types et nombre de retraits de classe de Boris

Motifs des retraits	Types des retraits et # de l'observation	Nombre de retraits
Prévention		Aucun retrait observé.
Conséquence	Il n'y a plus de retrait de ce type depuis quelques mois, selon la dyade.	Aucun retrait observé.
Suivi de la feuille de travail au bureau de la TES	Discussion à propos de la feuille de travail Évaluation quotidienne de la feuille de travail (fin de journée) Vérification de la signature de la feuille de travail Octroi d'une récompense	1 retrait : • a.b.j1.p1.o3 & b.j1.p1.o4 2 retraits : • b.j2.p5.o11 • b.j3.p5.o2 1 retrait : • b.j3.p1.o3 & b.j3.p1.o4 3 retraits : • a.b.j1.p1.o5 • b.j3.p2.o2 & b.j3.p2.o3 • b.j3.p2.o2 & b.j3.p2.o3
Communication	Discussion entre les membres de la dyade et l'élève	2 retraits : • b.j2.p4.o2 • b.j3.p1.o7

L'enseignante raconte qu'en début d'année, elle demandait à Béatrice de venir chercher Boris, mais que ce n'était pas une décision prise à la légère. Pour éviter la confrontation directe et pour construire le lien dyade-élève, la TES raconte que l'enseignante venait la consulter pour être certaine de la pertinence d'un retrait et qu'un plan de match réfléchi était élaboré lorsque c'était le cas.

Puis, elle insiste sur l'importance de respecter le rythme de l'élève et de travailler en équipe. La TES explique d'ailleurs qu'un travail d'équipe cohérent est essentiel pour la réussite de l'intégration de l'élève :

Il faut que cet enfant-là sente que tous les adultes autour travaillent ensemble, travaillent main dans la main, sinon, ça ne marchera pas. Fait que je pense que c'est vraiment la base du succès avec un EDA [...]. Parce que si l'enfant voit

que tout le monde s'en va là (*pointe une direction*), ben il va s'en aller là (*pointe la même direction*), pis ça va le sécuriser de voir que tout le monde s'en va là. Mais, si tout le monde s'en va partout, lui il ne saura pas qui il faut qu'il suive dans l'histoire.

4.3.7 Activités de communication de la dyade B

Britanie et Béatrice communiquent ensemble sur une base régulière, voire quotidienne. Il peut toutefois arriver qu'elles ne se parlent pas durant toute une journée, selon l'enseignante qui qualifie la fréquence de leurs échanges de variable. Leurs échanges se font souvent « du tac au tac » d'après Britanie qui compare l'environnement de l'école à celui de l'urgence d'un hôpital. En plus d'être courts et rapides, ils se produisent selon la disponibilité de la dyade : « C'est vraiment sur le *fly*! Si ça adonne, t'sais comme ça, on ne prend pas de rendez-vous! », indique Britanie (ex. : b.j4.récré.o2). Lorsque l'une est occupée à une tâche, l'autre attend un meilleur moment pour lui parler.

La communication entre les membres de la dyade ne se fait pas seulement verbalement. Il arrive que la TES voit quelque chose que l'enseignante n'a pas remarqué et qu'elle intervienne sans qu'il n'y ait d'échange verbal entre elle et sa collègue : « On est vraiment en symbiose là, dans le sens qu'on se comprend des fois sans se parler », indique l'enseignante. Le message texte est également une alternative au manque de temps. Elles l'utilisent à l'occasion pour se communiquer des informations lorsqu'elles n'ont pas eu le temps de le faire verbalement. Les enseignants peuvent également communiquer avec la TES au moyen des iPads que leur fournit l'école : « Je suis au courant pratiquement en temps réel de ce qui se passe avec les élèves », rapporte la TES à qui les enseignants rapportent même à quel avertissement ils sont rendus avec leurs élèves. C'est d'ailleurs l'une des manières d'indiquer à la TES quels sont les moyens que les enseignants (il ne s'agit pas seulement ici de Britanie) ont mis en place avant qu'elle vienne en classe et quel est le degré d'urgence d'une situation. Selon Béatrice, ce type d'échanges réguliers facilite son travail, puisque lorsqu'un élève est

sorti de classe, elle connaît déjà les événements antécédents à la crise. En revanche, elle doit imposer des limites à cette forme de communication. Par exemple, « ils ne peuvent pas retirer un enfant, me texter dire : viens chercher untel. Ça, moi j'ai mis un frein. [...] Si vous voulez sortir un élève, vous passez par le secrétariat », affirme-t-elle. La dyade communique aussi indirectement par le moyen de la feuille de travail qui informe la TES sur ce qui se passe en classe.

Les motifs des échanges entre la dyade sont au nombre de cinq : 1) la planification, 2) la demande d'aide, 3) le partage d'information, 4) la rétroaction et 5) le plaisir.

4.3.7.1 Planification

Les membres de la dyade planifient leurs interventions. Par exemple, la TES peut mettre à son agenda des périodes où l'élève sera plus à risque lorsque l'enseignante lui donne les dates d'examen. Aussi, Béatrice raconte que sa collègue venait souvent la voir pour faire un « plan de match » au lieu de retirer Boris de sa classe. Elle explique que « toutes les interventions qui peuvent avoir un impact sur lui sont décidées en équipe ». L'enseignante et la TES s'entendent pour dire que leurs échanges sont fluides, car le partage des responsabilités de l'une et de l'autre est flexible. Cela facilite la planification des tâches. Par exemple, Béatrice explique que Britanie ne refusera pas d'appeler la mère parce que ça devrait être elle qui le fait. Au besoin, il leur arrive de vérifier si le plan de match ou le partage des tâches convient à l'autre.

Lors de l'élaboration du PI de l'élève, la dyade planifie les moyens qu'elles mettront en place pour atteindre les objectifs en lien avec le comportement de l'élève. Les échanges entourant cette planification sont plus officiels et nécessitent une prise de rendez-vous, car ils impliquent la disponibilité de différents acteurs, incluant les directrices.

Ça peut arriver en pédagogie des fois qu'on a besoin d'un petit 15 minutes ou quelque chose, on va se mettre des petits rendez-vous, mais encore là c'est pour réajuster soit une révision de plan avant de le présenter formellement aux parents. Sinon c'est bien rare qu'on se donne des rendez-vous. (Britanie)

Enfin, les membres de la dyade planifient aussi certains temps pour discuter. C'est ce que fait l'enseignante lorsqu'elle annonce à la TES qu'elle reviendra la voir à sa prochaine récréation libre (ex. : b.j2.p5.o12).

4.3.7.2 Demande d'aide

Dans l'équipe de Béatrice et de Britanie, les deux collègues font des demandes d'aide à l'autre.

Dans un premier temps, l'enseignante demande l'aide de la TES pour intervenir avec Boris ou pour communiquer avec les parents de celui-ci (ex. : b.j3.p1.o7). Elle lui demande son aide en passant par l'interphone et le secrétariat ou en envoyant un de ses élèves à son local. L'enseignante remarque que certains de ses collègues attendent trop longtemps avant de demander de l'aide des TES. Elle raconte : « des fois, faut se rendre à l'évidence : regarde ça marche pas ». Sinon, admet-elle, il est possible de s'épuiser à force d'essayer seule.

L'enseignante va également demander conseil auprès de sa collègue. Il lui arrive de quitter sa classe pour quelques secondes afin de valider une intervention lorsqu'elle est dans le doute : « est-ce que ça c'est correct ? Ça serait tu mieux ça ? Qu'est-ce que t'en penses ? ». L'écoute et la disponibilité de sa collègue la mettent en confiance pour lui partager ce qu'elle vit :

J'ai pas peur de dire aujourd'hui je l'ai pas pentoute avec l'enfant, je ne sais pas quoi faire. Tu sais autant moi je peux être fatiguée, pis je suis moins patiente, elle va tout le temps donner des bons conseils ou elle va me dire : regarde, envoie-moi le pour là, pis prends ça cool.

Les conseils de sa collègue l'aident à mieux intégrer Boris, dit-elle. La TES remarque également que leurs échanges rapides évitent parfois qu'il y ait une confrontation non-nécessaire entre l'enseignante et l'élève : « J'aime autant ça qu'un prof qui va faire ses affaires de son bord », affirme Béatrice.

Dans un second temps, la TES demande l'aide de sa collègue pour accueillir des élèves dans sa classe qui devient alors une « classe-crèche ». Il a également été observé que la TES demande l'aide de sa collègue pour obtenir une information à propos de l'élève (b.j2.p5.o12).

4.3.7.3 Partage d'information

La TES et l'enseignante se partagent de l'information sur Boris par tous les moyens mis à leur disponibilité : « Des fois, ben c'est plate, mais elle n'est pas disponible ou autant je ne suis pas disponible, ben on va le remettre, pis on va s'écrire ça sur un petit papier, pis on se revoit quand on a du temps », exprime l'enseignante. Selon sa collègue, le partage des observations faites sur l'élève a permis à la dyade de mieux comprendre ses besoins avec le temps. La collaboration se fait dans les deux sens lorsque l'enseignante lui apporte de l'information sur l'élève, admet la TES.

L'information partagée concerne principalement les comportements et actions de l'élève (ex. : b.j2.p5.o12 ; b.j3.p1.o7 ; b.j3.dîner.o1), les hypothèses posées sur les causes de ceux-ci (ex. : b.j2.p5.o12 ; b.j3.p1.o7) et les interventions faites auprès de l'élève (ex. : b.j1.p3.o2) et des parents (ex. : b.j3.p2.o1). Lorsqu'elles discutent de l'élève dans un lieu public tel que la classe, elles le font en chuchotant (ex. : b.j1.p1.o5 ; b.j3.p2.o1) : « Si des fois j'ai des choses urgentes à lui dire en présence d'élèves, ben c'est clair que je vais ajuster mon timbre de voix pour pas que les enfants soient au courant », rapporte l'enseignante.

4.3.7.4 Rétroaction

L'enseignante rapporte que sa collègue lui offre des commentaires constructifs de temps à autre : « Quand je lui demande un conseil, elle n'est pas gênée de me le dire : ha t'sais Britanie, moi je ne ferais pas ça comme ça ». Elle dit apprécier que sa collègue soit proactive à lui faire des suggestions :

Parce que des fois, moi je ne suis pas TES, fait que je ne sais pas des fois ce que je peux faire. Fait que t'sais des fois au lieu de me laisser chercher, ben regarde, je peux te proposer ça, ça, ça, t'sais. Pis Béatrice, elle le fait.

L'enseignante se perçoit comme quelqu'un qui prend facilement la rétroaction constructive. Elle admet qu'elle hésite toutefois à en offrir et qu'elle est plus à l'aise d'avertir sa collègue de ne pas le prendre de façon personnelle, même si elle croit qu'elle le prendrait bien : « On dirait que je me protège, je mets une mise en garde », explique-t-elle.

4.3.7.5 Plaisir

La dyade communique aussi pour le plaisir. D'après Béatrice, sa collègue vient souvent jaser avec elle à son bureau. Elle ajoute : « C'est toujours très agréable de travailler avec Britanie, vraiment. C'est toujours drôle, c'est toujours niaiserie par-dessus niaiserie, parce qu'à un moment donné il faut dédramatiser les choses aussi ». Les observations indiquent également la présence de sujets de discussion qui ne sont pas en lien avec le travail et qui traduisent le climat amical dans la relation TES-enseignante (ex. : b.j3.dîner.o1).

4.3.8 Espaces de travail de la dyade B

La classe de Britanie est voisine au local des TES. Cette proximité des locaux permet aux membres de la dyade de communiquer sans avoir à quitter leurs fonctions. En effet, le corridor est parfois un endroit propice aux conversations rapides, comme lorsque les

élèves mettent leurs manteaux et se préparent à aller à la récréation (ex. : b.j1.p2.o6 ; b.j4.récré.o2).

Il arrive aussi à l'enseignante de dire à ses élèves « je suis à côté là, deux secondes, je vais aller voir madame Béatrice ». Elle s'y rend parfois lorsque plusieurs de ses élèves y sont (ex. : b.j2.p4.o4). Cette proximité facilite également l'entraide entre les membres de la dyade : « On a la chance d'être proches », dit la TES en racontant que sa collègue venait régulièrement lui demander conseil avant de sortir son élève. À ce sujet les interactions hors classe qui impliquent le retrait physique de l'élève sont au nombre de neuf pour la période d'observation, tel que l'indique le tableau 4.4. Cela représente environ le tiers du nombre d'interactions hors classe impliquant l'élève dans le cas A, qui sont au nombre de 34, tel qu'indiqué au tableau 4.2. Il est à noter que les interactions observées entre la TES et l'élève en dehors de la classe sont également beaucoup plus nombreuses dans le cas A que dans le cas B, soit 21 pour cinq, ce qui peut expliquer la précédente observation au regard des retraits physiques de l'élève.

Tableau 4.4 Espaces d'interaction entre les membres de la dyade B et l'élève

	ENS/TES	ENS/TES/Élève	ENS/Élève	TES/Élève	Total
Cadre de la porte					0
Classe	3	1	39	1	44
Corridor	2		2	2	6
Cour d'école					0
Gymnase					0
Local des TES	4	2		3	9
Total	9	3	41	6	59

Le corridor semble parfois être le prolongement de la classe, en ce que l'enseignante peut faire de courts allers et retours au bureau de sa collègue pendant les heures de

classe (ex. : b.j2.p4.o2). Il est d'ailleurs intéressant de noter que les interactions observées entre la TES et l'enseignante se font autant en classe qu'au local des TES, ou dans le corridor qui est le au centre de ces deux espaces, tel que l'indique le tableau 4.4.

De plus, la classe de Britanie sert de classe-crèche pour accueillir certains élèves suivis par les TES, ce qui donne un coup de main à sa collègue ainsi qu'aux autres TES (ex. : b.j1.p4.o3) :

Des fois elle a tellement d'élèves en crise ou peu importe, ou elle doit aller ailleurs ou elle ne peut pas laisser les élèves seuls, ben j'accueille d'autres élèves de d'autres classes. Tu sais, j'ai des petits bureaux, puis ils vont travailler là. Je n'en n'ai pas plein en même temps, mais ça arrive que j'en aie deux, trois.

La proximité des locaux permet aussi à l'enseignante d'être témoin du travail quotidien de sa collègue et des excès des enseignants de l'école relatifs aux retraits de classe sur lesquels elle prévoit insister lors du bilan de fin d'année. Elle voit les longues files d'élèves devant le local des TES et entend les crises à partir de sa classe, par exemple. D'ailleurs, Britanie est d'avis qu'il y a trop de va-et-vient.

De son côté, Béatrice voit son local comme espace clé dans lequel elle a créé un lien avec l'élève. Cette dernière raconte que l'interaction de l'élève avec ses hamsters a facilité la construction de son lien et de celui de l'enseignante avec l'élève :

Britanie, elle venait souvent dans le bureau. Pis à tout bout de champ, quand il venait dans le bureau jouer avec les hamsters, elle venait le voir aussi, pis : hé, moi j'ai un chien à la maison! Puis là elle aussi elle, t'sais quand on a trouvé la porte d'entrée, on est rentrées les deux dans la même porte!

Le bureau de la TES est également propice aux plus longues conversations, pendant le dîner et après l'école (ex. : b.j1.dîner.o1 ; b.j2.p5.o12). L'enseignante s'y rend durant son heure de dîner pour parler avec sa collègue (ex. : b.j1.dîner.o1). Tout comme

l'enseignante est la bienvenue au bureau de la TES, cette dernière est la bienvenue dans la classe :

Elle rentre comme chez eux. Ma classe c'est chez eux. Fait que quand je vais dans son bureau c'est la même chose. On se respecte dans le sens que si je vois qu'elle est occupée, ben je vais attendre comme quand elle rentre dans ma classe je suis en train d'enseigner, elle va attendre, mais non, ma porte est toujours ouverte.

L'aise de Béatrice lorsqu'elle entre dans la classe de Britanie (ex. : b.j1.p1.o2) semble spécifique à la dyade, alors qu'une plus grande retenue est observée chez les autres TES.

4.3.9 Brève synthèse du deuxième cas

En conclusion, Britanie et Béatrice travaillent ensemble depuis quatre ans à l'école des Millefeuilles. Elles partagent l'ouverture de l'école à intégrer des élèves en difficulté, mais craignent que celle-ci ait des répercussions négatives pour les autres élèves de la classe, le personnel et les élèves intégrés eux-mêmes. Elles évitent d'étiqueter les élèves en difficulté. Par exemple, elles cherchent à comprendre les besoins de Boris plutôt que de s'attarder à ses comportements indésirables. Elles observent une grande progression dans l'intégration de Boris et croient que ces progrès reposent en grande partie sur leur travail d'équipe. C'est d'ailleurs en équipe qu'elles ont réussi à atteindre leur premier objectif, c'est-à-dire de créer un lien avec l'élève. La TES et l'enseignante reconnaissent en l'autre une partenaire de travail idéale. Elles évoquent quatre aspects de leur dyade qui favorisent leur collaboration, soit la longévité de leur dyade, leurs affinités personnelles, leur complicité et la réciprocité dans leur collaboration. Les interventions de l'une sont d'ailleurs le prolongement des actions de l'autre en ce que leurs rôles sont complémentaires et parfois même partagés. Les rôles en pratique s'éloignent parfois des rôles en théorie pour répondre aux situations quotidiennes : l'enseignante peut prioriser les besoins affectifs par rapport aux exigences académiques et la TES peut négliger la prévention au profit de la trop grande demande de soutien en

situation d'urgence. Quant à leur démarche d'intervention auprès de l'élève, la dyade se fie au fonctionnement de la classe de Britanie et à la feuille de travail de Boris, instaurée par Béatrice. Ce système favorise la mise en place d'interventions concertées et vise la diminution des retraits de classe pour des motifs de prévention ou de conséquence. Les propos de la dyade et les observations indiquent en effet que l'enseignante adapte sa gestion de classe pour prévenir les difficultés de fonctionnement chez l'élève. Le retrait a donc principalement une fonction de suivi entre la TES et l'élève. Les activités de communication se font selon le temps et la disponibilité de chacune. La feuille de travail de l'élève, le message texte, les échanges rapides dans le corridor et les rapports des autres TES sont des moyens alternatifs utilisés par la dyade pour échanger de l'information. En plus de servir à la planification, à la demande d'aide et au partage d'information, la communication permet à la dyade de s'offrir de la rétroaction et de profiter de moments de plaisir. Enfin, la proximité de la classe de Britanie et du bureau de Béatrice facilite leurs échanges, permet davantage l'entraide et fait en sorte que l'enseignante soit davantage témoin de l'activité de travail de sa collègue.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre présente une discussion des résultats de notre étude à la lumière des écrits consultés portant sur la collaboration en milieu scolaire ainsi que sur l'intégration et l'inclusion scolaires. Notre étude avait deux objectifs principaux divisés en objectifs spécifiques, qui sont rappelés ici :

Objectif 1 : Décrire le contexte de collaboration entre les membres de deux dyades TES-enseignant vis-à-vis de l'intégration d'élèves identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire au primaire.

- 1.1 Décrire les conditions organisationnelles de l'école au regard de la collaboration TES-enseignant visant l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire.
- 1.2 Décrire les représentations de la direction et des membres des dyades à propos des élèves en difficulté d'adaptation et de leur intégration en classe ordinaire.

Objectif 2 : Décrire les interactions des dyades TES-enseignant et le sens que donnent les TES et les enseignants à ces interactions dans le contexte de l'intégration d'un élève identifié comme ayant des difficultés d'adaptation en contexte de classe ordinaire.

- 2.1 Décrire les interactions entre les TES et enseignants dans leur milieu de travail.

2.2 Décrire les représentations qu'a chaque TES au regard des dimensions de sa collaboration avec l'enseignante qui accueille un élève en difficulté d'adaptation dans sa classe.

2.3 Décrire les représentations qu'a chaque enseignante au regard des dimensions de sa collaboration avec la TES en soutien à l'intégration d'un élève en difficulté d'adaptation dans sa classe.

2.4 Décrire les représentations qu'ont les TES et les enseignantes au regard de l'impact de leur collaboration sur l'intégration en classe ordinaire d'un élève identifié comme ayant des difficultés d'adaptation.

Nos résultats ajoutent aux données peu nombreuses déjà diffusées sur la collaboration entre enseignants et TES en milieu scolaire québécois et permettent de poser un regard de plus près sur la collaboration en dyade dans le contexte précis de l'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire. Ils mettent en lumière des conditions concernant l'école et les individus et leurs relations qui favorisent ou posent obstacle à la collaboration TES-enseignant, tout en soulignant des différences entre deux dyades d'une même école. Une synthèse de ces conditions est présentée au tableau 5.1. Puis, les conditions qui influencent l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation sont présentées au tableau 5.2. La discussion de nos résultats est présentée sous la forme de thèmes et met en évidence ce qui nous semble être le plus significatif dans les deux cas à l'étude. Ordonnés selon les dimensions de la collaboration, les résultats discutés renvoient à l'une ou l'autre des conditions *école*, *dyade* et *individu*. Le contenu est structuré de façon à répondre aux objectifs spécifiques, selon leur ordre d'apparition.

Tableau 5.1 Conditions favorisant ou posant obstacles à la collaboration TES-enseignante

Types de conditions	Conditions favorisant la collaboration	Conditions posant obstacle à la collaboration
Relevant de l'environnement ou du contexte scolaire	• Soutien aux membres des dyades par une présence physique de la direction dans les différents locaux de l'école • Clarification des rôles des acteurs par la direction • Intégration des TES aux rencontres du personnel • Reconnaissance du travail des TES par la direction (ex. : pour l'élaboration du PI et les rencontres de parents) • Libération ponctuelle des enseignants de leur tâche pour qu'ils se rencontrent avec les TES	• Aucune libération de temps pour les TES, contrairement aux enseignants • Manque de temps chaque semaine pour que les TES et les enseignants puissent se concerter • Nécessité, pour chaque TES, de collaborer avec plusieurs enseignants • Travail des TES dans plusieurs locaux (classes, bureau des TES) et auprès de plusieurs élèves
Relevant des individus et de leurs relations	• Longévité de la dyade (plusieurs années de travail ensemble) • Affinités personnelles entre les membres de la dyade • Relation de confiance TES-enseignant • Pratique réflexive (ex. : réflexion commune sur les représentations de chacun, l'organisation du travail en dyade et la relation de collaboration) • Rapports de pouvoir égaux et complémentaires • Sentiment d'appartenance à la dyade • Espace pour s'exprimer et se concerter • Volonté de collaborer • Ouverture et partage des espaces de travail • Échanges fréquents, dont certains pour le plaisir	• Communication limitée aux échanges informels • Relation de pouvoir inégale où l'un des membres de la dyade adopte un rôle d'expert • Méfiance d'un membre de la dyade envers l'autre • Identités professionnelles fragiles / sentiment d'insatisfaction par rapport à son propre rendement et à son apport à l'équipe

Tableau 5.2 Conditions de collaboration TES-enseignant favorisant ou posant obstacle à l'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation^a

Types de conditions	Conditions favorisant l'intégration	Conditions posant obstacle à l'intégration
Relevant de l'environnement ou du contexte scolaire	• Soutien aux membres des dyades et à l'élève par la présence physique de la direction dans les différents locaux de l'école • Compréhension et adhésion de la direction aux valeurs inclusives • Vision commune sur l'intégration revue en équipe-école	• Manque de temps chaque semaine pour que les TES et les enseignants puissent se concerter • Multiplication des espaces de travail pour les TES dont le temps de présence en classe est limité
Relevant de la dyade et de ses membres	• Représentations biopsychosociales de l'élève • Objectifs communs qui impliquent le travail en dyade • Compréhension et adhésion aux valeurs inclusives • Pratique réflexive (ex. : réflexion commune à propos des représentations de chacun, des objectifs, des pratiques collaboratives et de leurs effets sur la réussite de l'élève) • Sentiment de responsabilité partagée (partage équitable et relatif aux rôles de la prise en charge de l'élève) • Partages clairs des rôles et responsabilités • Relation de confiance TES-enseignant-élève • Frontières ouvertes, bilatéralité des déplacements et cohabitation • Communication confidentielle à propos de l'élève • Relations égalitaires et rapports complémentaires	• Vision biomédicale de l'élève • Objectifs centrés sur les comportements que l'élève doit changer • Communication limitée aux échanges informels • Sentiment d'incompétence face à la gestion des difficultés de l'élève • Prise en charge trop rapide de l'élève par la TES • Partage informel des responsabilités • Méfiance • Frontières rigides et interventions dans espaces distincts • Échanges publics à propos de l'élève et bri de la confidentialité

^a L'intégration correspond aux situations suivantes : présence physique de l'élève en classe ; pratiques pédagogiques planifiées selon les besoins et caractéristiques personnelles de tous les élèves, valorisation de la différence, égalité des chances et de l'accès aux apprentissages, pleine participation sociale. L'élève n'est pas considéré comme étant intégré dans les situations suivantes : exclusion physique de la classe ; pratiques pédagogiques non recommandées (ex. : retraits) ; comparer l'élève à une norme ; rejet de la différence ; exclusion sociale.

5.1 Conditions organisationnelles de collaboration en milieu scolaire pour l'intégration

Chaque situation de collaboration est unique, au sens où il n'existerait pas une collaboration, mais une pluralité de situations de collaboration. C'est entre autres ce qu'expriment plusieurs auteurs (ex. : Garcia et Marcel, 2011 ; Little, 1990 ; Larivée *et al.*, 2006) lorsqu'ils indiquent que la collaboration peut prendre maintes formes. L'importance de considérer chaque contexte prend alors tout son sens. C'est à cette conclusion qu'aboutit l'étude de Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010) lorsque les chercheuses affirment que pour bien comprendre la collaboration, il faut explorer son contexte. Les conditions organisationnelles d'un milieu aident à mieux comprendre les éléments du contexte. C'est pour cette raison que nous discuterons des résultats de notre étude présentant deux dyades TES-enseignante en gardant à l'esprit que la collaboration dépend d'une foule d'éléments provenant de tous les partis impliqués.

Notre étude à l'école des Millefeuilles nous permet de faire ressortir que les participantes identifient deux conditions organisationnelles essentielles liées à l'importance du rôle de la direction de l'école pour la collaboration entre TES et enseignants en contexte d'intégration scolaire. La première condition est une vision commune, claire et connue des membres du personnel quant à l'intégration et à la collaboration et la seconde est le rôle conscient joué par la direction auprès des membres des dyades pour favoriser l'intégration des élèves. Ces conditions principales seront discutées ci-dessous.

5.1.1 Nouvelle direction d'école : nécessité de revoir la vision commune

Le rôle de la direction dans la mise en place d'un climat de collaboration et le soutien aux intervenants a un impact direct sur l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014). De plus, un climat positif en classe et dans l'école (Goupil, 2014) et une relation forte et

positive entre l'adulte et l'élève (Gaudreau *et al.*, 2016) contribuent à prévenir les difficultés d'adaptation chez les élèves. Parmi ses fonctions, la direction agit comme guide, coordonnatrice des pratiques au sein de l'école afin d'assurer le maintien d'une ligne d'action stable et cohérente, en fonction d'une vision et d'objectifs qui en découlent (Létor, 2009). Une gestion dite « inspirée » implique que la direction ait une vision de son établissement et que cette vision agisse « comme source d'identification pour les enseignants [et les TES] » afin que le travail collaboratif tienne compte des finalités visées par l'école (Létor, 2009, p. 110). Le leadership de la direction et le partage d'une vision commune qui démontre une ouverture à la différence renvoient donc à des conditions organisationnelles importantes pour assurer un système de prévention efficace et pour répondre aux besoins des élèves (Goupil, 2014). Plus encore, ce sont des facteurs susceptibles de faire évoluer les acteurs du milieu scolaire vers des représentations plus inclusives (Fortier *et al.*, 2018).

Toutefois, les deux directrices sont nouvelles à l'école des Millefeuilles. Étant arrivées en cours d'année, elles sont encore en processus de définir leur vision à propos de l'intégration scolaire dans leur école. On remarque ainsi qu'il n'y a pas encore une vision explicite partagée entre les membres du personnel participant à l'étude et que la définition de l'intégration et de la réintégration à l'école des Millefeuilles n'est pas évidente pour tous. Ces conditions organisationnelles sont représentatives du flou dont parlent plusieurs auteurs (ex. : Delisle, 2009 ; Lussier, 2015 ; Seifert, 2007 ; Tardif et Levasseur, 2005 ; 2010) quant aux rôles des TES et des enseignants dans l'intégration. Les directrices le reconnaissent et affirment qu'il faut mettre des choses en place pour pallier ce flou.

À ce titre, la direction est appelée à participer à l'élaboration du projet éducatif de l'établissement (LIP, article 36.1). Pharand *et al.* (2011) précisent que « Le projet éducatif développé sous le leadership de la direction d'établissement précise un certain

nombre de valeurs essentielles à la collaboration en vue de la réussite des élèves. [...] L'avenir des jeunes est tributaire de ce travail de concertation » (p. 211). De plus, nous savons que lorsque les éducateurs sont au fait des orientations et des objectifs de l'école, ils sont en mesure de mieux définir leur propre rôle dans l'organisation scolaire (DuFour, Eaker et Burnette DuFour, 2008). Ainsi, pour que les enseignants et les TES se positionnent dans leurs pratiques, il doit y avoir un cadre intégré dans un projet d'établissement, sous la supervision de la direction (Leter, 2009). La stabilité de la direction semble donc être une condition favorable à l'instauration d'un climat de collaboration et de lignes directrices communes pour guider les pratiques rattachées à l'intégration des élèves dans une école. Au cours de notre entretien, les directrices n'ont fait aucune mention du projet éducatif ou du plan de réussite de l'école comme guides des pratiques organisationnelles rattachées à l'intégration des élèves. Elles n'y avaient d'ailleurs probablement pas contribué puisqu'elles sont arrivées à l'école des Millefeuilles après que ces lignes directrices aient été pensées.

Il est toutefois important de spécifier que les directrices nous ont fait part à l'oral de leur ouverture envers les élèves en difficulté et de leur vision quant à leur intégration, c'est-à-dire de l'importance du maintien de ces élèves en classe et d'un endroit pour se calmer et être écoutés. Nous avons ainsi pu saisir davantage leurs représentations à propos des élèves en difficulté d'adaptation et de leur intégration en classe ordinaire (objectif 1.2).

5.1.2 Rôle de la direction d'école joué auprès des dyades TES-enseignante

L'une des responsabilités attribuées à la direction d'école est d'accompagner le personnel dans la redéfinition des rôles (Isherwood et Barger-Anderson, 2007, cités dans Benoît et Angelucci, 2011). Nos résultats indiquent que les directrices assument un rôle réfléchi et intentionnel, c'est-à-dire qu'elles posent consciemment des actions pour favoriser la collaboration entre les dyades TES-enseignante et orienter

l'organisation de leur travail en dyade. Par exemple, elles ont invité les TES dans les rencontres régulières du personnel, jadis réservées aux enseignants, avec l'intention claire de créer un environnement de partage et de communication qui favoriserait leur travail d'équipe. Les directrices ont ainsi créé une opportunité pour le partage d'expertise entre enseignants et TES (Nevin, Thousand, Paolucci-Whitcomb et Villa, 1990). Par ailleurs, au cours de ces rencontres, les directrices ont apporté des mises au point sur les motifs pour lesquels les enseignants peuvent faire appel aux TES et retirer un élève de leur classe. En faisant ainsi, elles contribuent à clarifier les rôles et les responsabilités des membres des dyades. Les TES et les enseignantes de l'étude ont toutes rapporté les effets bénéfiques de cette clarification dans leur travail en dyade au quotidien. Nos résultats abondent dans le même sens que ceux de Seifert (2007) qui démontrent que la fréquence des rencontres auxquelles prennent part les TES et les enseignants peut avoir une influence positive sur le travail d'équipe et la reconnaissance du rôle des techniciens.

De plus, par leur écoute, leur implication dans le quotidien et leur reconnaissance des compétences des TES et des enseignantes, les directrices exercent un leadership horizontal qui diverge de la logique rigide et administrative du leadership dont traitent Tardif et Levasseur (2010) dans leurs écrits. Selon ces derniers, les directions et administrateurs de l'école auraient une « logique bureaucratique étrangère à la logique plus socio-affective des TES afin de statuer sur le cas de l'élève » (p. 156). Il a plutôt été observé que Francine et Martine sont présentes physiquement sur le terrain pour faire le lien (jouent un rôle d'arbitre) entre les membres de la dyade au besoin, interviennent auprès des élèves pour soutenir les TES et les enseignantes et partagent les responsabilités des dyades lorsqu'il s'agit de rencontrer la famille. En somme, le support, l'engagement et l'implication de la direction sont des conditions organisationnelles favorables à la collaboration TES-enseignante (Niznick, 2010 ; Parvey, 2008 ; Pharand *et al.*, 2011).

5.2 Représentations des participantes à propos des élèves en difficulté d'adaptation et de l'intégration scolaire

5.2.1 Des représentations de l'élève en difficulté influencées par le modèle médical

Les représentations des individus aident à mieux comprendre les facteurs qui favorisent ou posent obstacle à l'intégration ou l'inclusion des élèves en difficulté d'adaptation (Schürch et Doudin, 2017). Les représentations des participantes quant à leur vision de l'intégration de l'élève en difficulté d'adaptation sont variables. Bien que la diversité des points de vue puisse constituer une richesse, nous savons qu'il importe, pour des collaborateurs, de « construire une représentation partagée des situations à gérer, des problèmes à résoudre, des missions à réaliser, des objectifs à atteindre, des projets à entreprendre », car de ces représentations partagées se construisent progressivement des référentiels essentiels à la coopération entre les acteurs impliqués (Le Boterf, 2008).

D'après nos résultats, les représentations des enseignantes et TES interrogées sont similaires à propos de l'intégration scolaire, mais on peut observer des nuances dans leurs propos au sujet des élèves en difficulté d'adaptation. En effet, toutes les répondantes démontrent une ouverture vis-à-vis de l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation en classe ordinaire, mais elles y reconnaissent également des limites (pour l'élève lui-même, le personnel et les autres élèves de la classe). En revanche, les représentations des membres de la dyade A à propos d'Alexis s'inscrivent dans une posture différente de celles des membres de la dyade B à propos de Boris, alors qu'elles renvoient au modèle biomédical du handicap (Goupil, 2014). Cette logique catégorielle est parfois perceptible dans les propos de la dyade A, alors que les membres de la dyade B tiennent un langage qui semble plutôt considérer l'élève comme faisant partie d'une classe diversifiée où chaque élève a ses forces et ses besoins. Par exemple, Adèle et Agathe s'intéressent au diagnostic d'Alexis quand elles en font le portrait. Adèle rapporte s'être vite aperçue qu'Alexis « ne *fittait* pas dans le moule » en début d'année, ce qui présuppose que l'élève de la classe ordinaire doit répondre à une norme et qui

contredit l'importance de valoriser la diversité des portraits d'élèves. À l'inverse, les membres de la dyade B ont une vision plus inclusive de Boris. Par exemple, la TES rapporte que celui-ci a des difficultés « comme l'autre qui a besoin de lunettes ou l'autre qui a besoin d'un appareil pour entendre », ce qui laisse croire qu'elle considère les besoins de chaque élève sans mettre une étiquette particulière sur les difficultés de Boris. L'enseignante, de son côté, précise qu'elle ne perçoit pas Boris comme étant un « élève intégré », mais un élève à part entière, au même titre que les autres élèves de son groupe. Enfin, les représentations des participantes se reflètent dans leur priorisation des objectifs à atteindre pour l'élève en difficulté.

5.3 Collaboration en dyade vécue et perçue par les TES et les enseignantes au regard des dimensions de leur collaboration

5.3.1 Objectifs communs

La collaboration va au-delà d'un « partage de l'information [...] où chacun poursuit ses objectifs personnels », car elle requiert le partage de buts communs (Bruner, 1991, cité dans MÉQ, 2002, p. 51). Le but commun est une source de motivation et un guide dans l'action collaborative (Cook et Friend, 2010).

5.3.1.1 Une vision médicalisée du problème...et de la solution

La mise en place d'objectifs communs relève d'une condition dyade, en ce que le choix des objectifs renvoie à des représentations fondées sur une culture et des croyances professionnelles et personnelles de l'enseignante et de la TES de chaque dyade. Les objectifs fixés pour l'élève sont basés plus ou moins, selon la dyade, sur un modèle médical. En effet, les objectifs prioritaires rapportés par les membres des dyades renvoient à une conception de la situation de l'élève intégré focalisée surtout sur les incapacités de l'élève en difficulté. Cette vision se rapproche de la conceptualisation médicale du handicap, qui s'intéresse aux capacités et incapacités de l'individu et

présente le handicap ou la difficulté comme un état (CSÉ, 2017 ; Goupil, 2014 ; Jamet, 2003 ; Jordan et Stanovich, 2004).

Dans les objectifs émis par les dyades, l'élève est représenté comme étant responsable de sa réussite. Par exemple, en parlant des objectifs pour Alexis, l'enseignante du cas A va dire qu'elle souhaite que l'élève « arrête de se faire sortir » ou « qu'il soit fonctionnel » en classe et la TES va insister sur son besoin de recevoir une aide professionnelle spécialisée. La dyade B identifie également deux objectifs sur trois qui relèvent, entre autres, de la responsabilité de l'élève. En effet, ce dernier doit être en mesure de gérer ses émotions et d'être disponible aux apprentissages pour atteindre les objectifs énoncés par Britanie et Béatrice. L'enseignante précise néanmoins qu'elle a un rôle à jouer pour aider son élève à atteindre ces deux objectifs. Toutefois, notons ici que l'on prône une intervention exclusivement sur l'individu chez qui l'on cherche le déficit qui serait la cause des manifestations du problème, afin de le guérir, de le réparer (Jamet, 2003, p. 164). Il est implicite, dans cette vision de l'élève, que l'on s'attende à ce qu'il se comporte selon la norme attendue en classe.

Dans une étude portant sur les pratiques enseignantes et l'inclusion des élèves ayant des difficultés comportementales, Schürch et Doudin (2017) rapportent qu'il est plus facile pour le pédagogue d'attribuer les difficultés de l'élève à ses caractéristiques internes qu'à une multiplicité de facteurs externes, dont ceux qui relèvent du milieu scolaire. Cela peut avoir pour conséquence de minimiser son implication en tant qu'intervenant (Dutton Tillery, Varjas, Meyers et Smith Collins, 2009, cités dans Schürch et Doudin, 2017). Or, selon Fougeyrollas (2010), le handicap (ou la difficulté) est la résultante de l'interaction entre l'individu et un environnement. Lorsque les enseignantes et les TES omettent de considérer les variables en interaction et attribuent la difficulté à l'individu, elles contribuent à mettre l'élève à risque d'être stigmatisé davantage. Selon les principes de l'inclusion scolaire, il importe que les intervenants

du milieu considèrent équitablement les besoins de tous les élèves. Or, il s'avère que les élèves ayant des difficultés sur le plan comportemental sont davantage dans la mire d'intervention des enseignants que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (Baumberger, Doudin et Matin, 2009). Ainsi, pour éviter un « manque d'équité de traitement » (Schürch et Doudin, 2017), il est indispensable de revoir ses représentations de l'élève. De plus, en omettant de s'intéresser d'abord aux facteurs environnementaux dont les difficultés comportementales sont souvent la résultante et dont l'ajustement est nécessaire pour résoudre les situations difficiles (Gaudreau et M.-F. Nadeau, 2015), les intervenants peuvent contribuer à poser obstacle à la réussite de l'élève. En ce sens, Paquin et Drolet (2006) invitent les intervenants travaillant auprès d'élèves en difficulté à revoir leur propre conception des troubles de comportements, car celle-ci influence leurs interventions.

5.3.1.2 Des objectifs centrés sur l'élève : quelle pratique réflexive?

Dans leur formation respective, les TES (MÉQ, 2000) et les enseignantes (MÉQ, 2001) ont été formées à la pratique réflexive individuelle³⁶, mais l'ont-elles été pour faire de même en commun? Ce questionnement naît à la fois de la nécessité d'une réflexion commune en amont de la pratique collaborative (Allenbach *et al.*, 2016) et des constats que nous faisons à propos de certains objectifs prioritaires émis par les dyades. Alors que plusieurs auteurs (ex. : Ducrey et Jendoubi, 2016 ; Friend et Cook, 2007 ; C. Beaumont *et al.*, 2010) réitèrent l'importance d'avoir une vision et des objectifs

³⁶ Au terme de sa formation initiale, l'enseignant doit être en mesure « de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver [et] de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement » (MÉQ, 2001, p. 157). Le TES également est appelé à « évaluer ses comportements compte tenu des exigences professionnelles » (MÉQ, 2000, p. 79), à vérifier la pertinence de ses stratégies et de ses priorités (MÉQ, 2000, p. 120) et à examiner sa pratique en la consignant au quotidien au moyen de notes évolutives (Landry, 2013).

communs, nous observons qu'il importe qu'une réflexion commune guide la formulation et la priorisation de ces derniers.

Allenbach *et al.* (2016) établissent que les représentations des acteurs quant à l'inclusion sont reflétées dans leurs objectifs. Si ceux-ci sont orientés principalement sur ce que l'élève doit faire ou changer pour fonctionner dans le cadre normal de la classe ordinaire, il y a omission de la prise en compte des facteurs environnementaux qui sont extérieurs à l'élève (Kearney et Kane, 2006), ce qui représente un obstacle à ses apprentissages et à sa participation sociale. En d'autres mots, établir des objectifs principalement centrés sur l'élève, c'est impliquer que les conditions de son maintien en classe dépendent principalement de lui. Or, « les intervenants sont invités à porter leur regard et leur action, non plus exclusivement sur les enfants identifiés comme élèves à besoins particuliers ou en difficulté, mais sur les interactions entre les divers acteurs concernés et sur le contexte scolaire » (Allenbach, 2017, p. 98). Dans le premier cas, la réflexion d'Adèle et Agathe sur les objectifs à atteindre est focalisée sur les agissements de l'élève plutôt que sur les leurs et, dans le cas du quatrième objectif, sur une intervention externe. On peut donc dire que les objectifs communs de la TES et de l'enseignante, une dimension importante de la collaboration, impliquent d'abord et avant tout des changements attendus chez l'élève, sans références directes à un changement des pratiques d'enseignement et d'intervention. Dans le second cas, l'objectif de créer un lien avec l'élève indique que les membres de la dyade sont conscientes de leur apport dans la réussite de l'élève. L'importance qu'accordent Britanie et Béatrice à leur relation avec l'élève est un facteur avéré qui facilite son intégration (Gaudreau *et al.*, 2016).

5.3.2 Démarche conjointe

La démarche conjointe comme dimension de la collaboration est caractérisée par des rapports mutuels qui sont égaux et complémentaires, donnant ainsi lieu à une

réciprocité entre les individus et un partage équitable de l'autorité et des prises de décisions (Cook et Friend, 2010 ; R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). Allenbach et ses collaborateurs (2016) le reconnaissent : « le partage des expertises de chacun et la reconnaissance des complémentarités représentent un enjeu délicat » (p. 81). Il en est question dans les prochaines sous-sections.

5.3.2.1 Les compétences du TES reconnues : nouveaux enjeux dans le rapport TES-enseignant?

Rappelons l'importance du rôle actif de l'enseignant dans l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation. Les enseignants sont les premiers responsables de l'éducation des élèves qui leur sont confiés (LIP, article 19 ; MÉQ, 2001). À ce sujet, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011) rappelle qu'il est du devoir de l'enseignant de mettre en place des pratiques nouvelles pour répondre aux besoins de l'élève lorsqu'il perçoit des difficultés, avant de soumettre une demande d'aide à sa direction. Lorsque les enseignants impliquent rapidement les TES (ou autres professionnels) dans le processus d'intégration, des étapes de soutien à l'enseignant (ex. : soutien de l'équipe enseignante, d'un comité d'apprentissage professionnel, de la direction ou d'un conseiller pédagogique) sont omises. À l'école des Millefeuilles, les directrices apportent leur soutien aux enseignantes et aux TES, mais ni les directrices, ni les enseignantes à l'étude n'ont fait allusion à ce type de soutien aux enseignants antérieurement à l'implication des TES.

Dans cette étude, les propos des enseignantes renvoient à des représentations de rapports complémentaires, voire égalitaires entre elles et les TES. Adèle perçoit Agathe comme son « bras droit » et Britanie qualifie son travail d'équipe avec Béatrice de « symbiose ». Aussi, les enseignantes considèrent les conseils de leurs collègues et les mettent en pratique. Puis, s'il arrive que les enseignantes fassent référence à leur collègue TES comme étant les leurs en utilisant le pronom « ma » ou « mon » TES, les

participantes de notre étude n'ont jamais fait référence aux TES en ces termes. Au-delà des propos des enseignantes, les faits observés rendent compte des rapports que celles-ci entretiennent avec les TES. Ces rapports ne démontrent pas que les TES ont un pouvoir limité vis-à-vis des enseignantes, tel que Tardif et Levasseur (2010) le constatent dans leurs travaux. Au contraire, les attitudes et les actes des enseignantes indiquent une forme de reconnaissance du statut de leurs collègues TES qui semble provenir, entre autres, du sentiment de confiance qu'elles leur accordent. Par exemple, on observe que les enseignantes valorisent le savoir d'expérience que détiennent les TES, ce qui les positionne parfois dans un rôle d'expertes vis-à-vis des enseignantes, traditionnellement détentrices du savoir (Nédélec-Trohel et Thoullec-Théry, 2010). Les savoirs que possèdent les TES, soit l'aide apportée pour la gestion des comportements et la mise en place des stratégies à employer, sont soulignés à plusieurs reprises par les enseignantes. Ce type de savoir n'est toutefois pas exclusif aux TES, les enseignantes ayant elles-mêmes accès à un bagage de connaissances en gestion de l'indiscipline et en intervention auprès des élèves au cours de leur formation.

Outre cet état général faisant foi d'une certaine égalité entre les membres des dyades, on observe deux types de démarches, soit une démarche menant à une délégation importante des responsabilités liées à la prise en charge de l'élève et à une perte d'autonomie de l'enseignante (surtout dans la dyade A) et une démarche menant à un partage des responsabilités et à une interdépendance favorisant l'autonomie de l'enseignante (surtout dans la dyade B).

Dans la dyade A, les propos d'Agathe relèvent d'une posture de superviseure qui prend en charge l'élève et l'enseignante lorsqu'elle dit « s'assurer » que sa collègue évalue l'élève selon ses critères et « fasse faire le travail important à l'élève ». Aussi, il a été observé dans cette dyade que les difficultés de l'élève sont rapidement prises en charge par la TES. Cette dernière émet que sa bonne relation avec l'enseignante est

conditionnelle à son application du cadre qu'elle propose pour l'élève. Par exemple, Agathe insiste pour prendre en charge l'élève afin de prévenir les confrontations entre lui et l'enseignante. Ahlgren (2010) rapporte que bien des enseignants partagent un sentiment d'incompétence face à la gestion des comportements inadaptés chez leurs élèves. À l'instar de Langevin et de ses collaborateurs (2011), nous croyons qu'un manque de distance entre le TES et l'élève peut enfreindre le niveau d'engagement de l'enseignant et que son implication soutenue peut nuire à l'autonomie de l'élève intégré en classe ordinaire. Ce pourrait-il que l'aide de la TES soit une solution facile pour une enseignante comme Adèle qui se dit fatiguée par la lourde tâche et qui a une grande confiance en sa collègue? D'ailleurs, l'enseignante utilise l'analogie du dressage d'un chiot pour affirmer que sa collègue est davantage qualifiée pour aider Alexis et que celle-ci la complète bien.

Une autre observation met en lumière le rapport entre Adèle et Agathe. L'enseignante fait appel à sa collègue par le moyen de l'interphone. Ce bouton d'appel à l'aide est à sens unique, c'est-à-dire que c'est l'enseignante qui fait appel à la TES pour que celle-ci viennent chercher Alexis. Un peu à la manière du bouton d'un siège éjectable que l'on presse en situation de crise, lorsque l'enseignante appuie sur l'interphone, tous les élèves savent qu'Alexis n'en a que pour quelques minutes avant d'être retiré de la classe et pris en charge par la TES. La prise en charge systématique des situations difficiles avec l'élève par la TES dans la dyade A répond des mêmes tensions énoncées par Tardif et Levasseur (2010), c'est-à-dire que les comportements difficiles sont gérés principalement par la TES. Selon la même étude, les TES peuvent percevoir la délégation des élèves en situation de difficulté comme une forme de déresponsabilisation de la part des enseignants. Ce type de solutions au problème compartimente l'aide apportée à l'élève et nuit à la collaboration. Pourtant, l'engagement soutenu de l'enseignante auprès de l'élève en difficulté, et ce, même lorsque ce dernier reçoit l'aide des services complémentaires, est nécessaire pour éviter

que celle-ci perde de vue le développement global de son élève (CSÉ, 2017). Plus encore, la reconnaissance mutuelle des expertises est nécessaire, sans quoi l'entraide peut être limitée, c'est-à-dire « ponctuelle et à sens unique », tel que l'indique le second niveau d'interdépendance de Little (1990). Il peut également être discuté que l'aide à sens unique crée chez l'enseignante une dépendance au soutien de la TES, ce qui peut mener à un déséquilibre dans le rapport de pouvoir et le partage équitable de l'autorité et même semer une confusion sur le plan des rôles et des expertises de chacune. Cette hypothèse est entre autres soutenue par le besoin que ressent la TES de préciser les conditions pour faire appel à elle, soit de mettre des choses en place préalablement à sa demande d'aide.

Dans la dyade B, la TES intervient sans s'imposer et offre ses conseils lorsque l'enseignante lui demande de l'aide avec Boris. Par exemple, en début d'année, Britanie a demandé à Béatrice de l'aider à trouver des moyens pour intervenir avec Boris en classe, afin qu'il ne soit pas retiré. La TES affirme être retournée en classe pour voir sa collègue intervenir avec l'élève et avoir constaté que celle-ci avait « compris la façon d'intervenir pour ne pas le braquer », c'est-à-dire en lui parlant calmement lorsque, par exemple, son duo-tang n'est pas signé. Or, la démarche de la dyade B témoigne de rapports plus égalitaires dans la prise en charge des difficultés de l'élève. D'ailleurs, Béatrice fait allusion à ce type de rapport égalitaire dans la complémentarité des rôles et l'implication des membres de sa dyade lorsqu'elle mentionne qu'elles dépendent l'une de l'autre.

Enfin, il importe de distinguer l'expert de l'accompagnateur dans une relation de collaboration. Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), l'accompagnateur « agit dans la logique qui n'est pas celle du contrôle, il est dans [...] la logique d'accompagnement, de promotion des possibles de l'autre » (p. 163). À l'inverse, l'expert « impose,

propose, préconise, persuade ; il sait, il trouve ou fait trouver des solutions pour éradiquer le problème, il est dans le guidage », selon les mêmes auteurs (p. 82). Ces derniers précisent que le choix de la posture à adopter dépend du contexte, c'est-à-dire du mandat de l'intervenant. Or, ni par sa formation (MÉQ, 2000), ni par la prescription de son travail (MÉQ, 2004) le TES est-il un expert ou un superviseur vis-à-vis de l'enseignant. Adopter cette posture, plutôt que celle d'accompagnateur, serait nuisible à sa collaboration avec l'enseignant si l'on se fie aux propos de Vial et Caparros-Mencacci (2007, cités dans Allenbach *et al.*, 2016, p. 76) : « La relation entre enseignant ordinaire et intervenant peut aussi s'inscrire dans une horizontalité, dans une reconnaissance réciproque, si l'intervenant adopte une posture d'accompagnement plutôt que d'expert ».

5.3.2.2 Ce qui se passe en classe ne reste pas en classe ; ce qui se passe au bureau de la TES reste au bureau de la TES : une reddition de comptes équitable?

Nos observations indiquent que, dans l'organisation de leur travail en dyade, l'enseignante du cas A rend souvent des comptes à sa collègue sur le déroulement de ce qui se passe dans leur classe, relativement aux élèves qui reçoivent un suivi. Par exemple, les faits observés chez la première dyade indiquent que lorsque Adèle demande à Agathe de prendre en charge l'élève, elle lui rend des comptes sur la situation, c'est-à-dire ce que l'élève a dit et fait, mais aussi ce qu'elle a fait, soit ses interventions, ses réactions ou ses décisions (ex. : a.j1.p2.o2 ; a.j1.p2.o10 ; a.j2.p4.o6 ; a.j3.p3.o5). D'ailleurs, il a été observé que l'enseignante informe les autres TES sur la situation, lorsqu'ils remplacent Agathe qui n'est pas disponible pour venir chercher l'élève. De plus, il arrive à Agathe d'arriver à l'improviste en classe, plusieurs fois dans la même journée, et de s'enquérir auprès de sa collègue sur le déroulement de la journée d'Alexis (ex. : a.j1.p4.o3 ; a.j1.p5.o1). Cela a également été observé chez la seconde dyade (ex. : b.j1.p3.o2). À l'inverse, lorsqu'Agathe revient avec l'élève en classe, celle-ci n'informe pas systématiquement l'enseignante des détails relatifs aux interventions

qu'elle a menées en individuel avec Alexis dans son bureau. Or, Seifert et Messing (2007) évoquent que le TES « a besoin de communiquer à l'enseignant le résultat de ses interventions, d'échanger les informations sur l'évolution des élèves, de discuter de l'efficacité des moyens utilisés et de s'entendre avec lui sur une approche commune avec les élèves » (p. 16). On observe également que le partage des craintes, des défis et des erreurs semble se faire à sens unique dans le premier cas à l'étude. Agathe rapporte que sa collègue lui parle ouvertement de ses défis avec l'élève et il est observé que l'enseignante admet ses erreurs à sa collègue (a.j2.dîner.o1). Le contraire n'a pas été rapporté ni observé chez la première dyade, tandis qu'il a été observé à quelques reprises que Béatrice vienne rapporter à sa collègue ce qu'elle a fait ; tel est le cas de l'épisode où elle rapporte les détails de la conversation téléphonique avec la maman de Boris (b.j3.p2.o1).

Ces exemples renvoient à une certaine forme d'inégalité dans la relation, en ce que qui concerne le partage équitable de l'obligation de rendre des comptes, si l'on se fie à la définition de R. Labelle énoncée plus haut (2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). L'objet des partages met souvent l'enseignante Adèle dans une position plus vulnérable que la TES en ce qu'elle doit être transparente sur sa gestion de classe et sur ses réactions en temps plus difficiles, ce qui risque d'exposer ses erreurs aussi. Britanie va, quant à elle, aussi adopter cette posture quand elle demande si ses intentions sont adéquates à Béatrice. À l'inverse, les TES sont perçues comme des secouristes (pompiers) auprès des enseignantes, ce qui correspond au rôle de *rescuer* des paraprofessionnels perçus par ces derniers dans l'étude de Ahlgren (2010). Le biais positif du rôle de secouriste met inévitablement le TES dans une position inégale à l'enseignant au regard de l'intervention auprès de l'élève en difficulté. En dyade TES-enseignant, il y a donc lieu de se demander s'il y a un partage équitable du risque d'être vulnérable devant l'autre en exposant ses limites et ses défis professionnels.

5.3.3 Confiance

5.3.3.1 L'épreuve du temps et les expériences positives solidifient la confiance entre les membres de la dyade

Si plusieurs auteurs (ex. : Deslandes et Bertrand, 2001 ; Friend et Cook, 2009 ; Portelance *et al.*, 2001) s'accordent pour affirmer que la collaboration implique une relation dans laquelle deux individus se font confiance, ils admettent également que la confiance est un sentiment qui se gagne lentement et peut se perdre rapidement. Le climat de confiance et de respect mutuel s'édifie entre autres lorsque les partenaires réussissent à résoudre des problèmes ensemble (Allenbach *et al.*, 2016). Parmi les qualités de leur coéquipière sur lesquelles les participantes peuvent compter, la compétence professionnelle à intervenir avec cohérence et constance est l'une des clés du travail d'équipe la plus valorisée par les enseignantes et les TES. Éprouvée au fil du temps et des expériences de collaboration de chaque dyade, la capacité des membres à intervenir avec cohérence et constance contribue à modeler le sentiment de confiance que porte chaque membre de la dyade envers l'autre. Nous observons cependant des dynamiques légèrement différentes d'un cas à l'autre.

D'une part, on observe un sentiment de confiance mutuel érigé, entre autres, sur la base d'expériences positives qui ont accru le sentiment d'efficacité collective entre les membres de la dyade B. Béatrice démontre de la confiance envers Britanie lorsqu'elle reconnaît ses compétences d'organisation et de gestion. Depuis les années qu'elles font équipe, Béatrice admet lui faire confiance au point de suggérer le classement d'élèves en difficulté dans la classe de sa collègue. L'enseignante témoigne de cette même confiance envers sa collègue alors qu'elle cherche conseil auprès d'elle et valorise son expérience auprès des élèves en difficulté d'adaptation. De plus, les membres de cette dyade évaluent que le lien de confiance entre elles et avec l'élève est conditionnel à ce que leur collaboration ait un impact positif sur ce dernier.

D'autre part, pour ce qui est de la dyade A, une faible marge de prise de risques et un contrôle important chez la TES laissent entrevoir une confiance fragile, voire parfois à sens unique entre les membres de la dyade A. L'enseignante témoigne de sa grande confiance en les compétences de sa collègue à maintes reprises et n'hésite pas à faire appel à elle pour l'aider avec Alexis. La TES mentionne qu'il est important pour elle que sa collègue lui fasse confiance, mais n'exprime pas si elle partage ce sentiment à son égard. En entretien, la TES nomme qu'elle vérifie le suivi d'Adèle relatif à la feuille de route d'Alexis et qu'elle encourage sa collègue à éviter la confrontation avec Alexis. De plus, nos observations indiquent qu'elle prend souvent la charge de l'élève lorsqu'il y a une situation difficile en classe, ce qui laisse en suspens la réponse à la question suivante : Agathe a-t-elle pleinement confiance dans les compétences d'intervention de sa collègue lors des situations difficiles?

La confiance est une dimension importante de la collaboration, car elle permet un partage des responsabilités (R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001). À l'inverse, la tendance à prendre en charge individuellement une responsabilité collective pourrait traduire un sentiment de méfiance de la part de la TES envers l'enseignante lorsqu'il s'agit de gérer les tensions avec Alexis.

À partir du portrait de la dyade B, il est également possible d'avancer que les relations en dyade murissent avec le temps et influent sur la confiance des partenaires. La longévité d'une dyade est un élément qui facilite la collaboration, selon les membres de la dyade B qui confirment que le temps leur a permis développer de meilleures habiletés de communication et d'en constater les retombées positives dans leur travail. Au fil des quatre années de travail en équipe, la relation professionnelle entre Béatrice et Britanie s'est également transformée en relation amicale. Avec le temps, elles ont découvert plusieurs affinités personnelles qui augmentent leur volonté à travailler ensemble et la confiance qu'elles portent l'une envers l'autre. En effet, les affinités

affectives et la compatibilité de caractère contribuent à la bonne entente et favorisent le sentiment de confiance (Allenbach *et al.*, 2016). La portée de cette volonté à travailler en équipe n'est pas négligeable. En effet, la coopération interprofessionnelle « nécessite la construction de nouvelles compétences collectives qui prennent du temps avant de produire les effets attendus » (Gather Thurler, 2007, p. 355). Selon Landry (2013), un partenariat est conditionnel à ce que chacun des partenaires reconnaisse le potentiel de l'autre. La longévité de la dyade combinée aux expériences positives est donc une condition favorable à la collaboration en ce qu'elle contribue à nourrir la confiance des partenaires et à mettre en évidence le potentiel de chacun ainsi que les bénéfices de la collaboration (Allenbach *et al.*, 2016).

Enfin, la confiance que porte la TES envers l'enseignante, et vice-versa, semble être un facteur qui influence de façon importante l'intégration de l'élève en difficulté. En effet, si la TES se méfie des réactions de l'enseignante et insiste pour que cette dernière fasse appel à elle pour intervenir auprès de l'élève en dehors de la classe, cela a une influence directe sur la présence en classe de l'élève, comme on l'observe dans la dyade A. Il est également à propos de noter que la rapidité de la prise en charge de l'élève par la TES pose le risque de nuire au développement du sentiment de confiance personnel de l'enseignante : « Les enseignants acquièrent une confiance en eux-mêmes et en leurs pratiques, puisque collaborer leur confirme qu'ils cheminent dans la bonne direction et les encourage à explorer de nouvelles pistes » (Dionne et Savoie-Zajc, 2011, p. 55). Or, il est nécessaire que les enseignants se fassent confiance pour adopter des pratiques avérées auprès des élèves en difficulté et assurer leur intégration (Gaudreau *et al.*, 2016).

5.3.3.2 La confiance favorise le dialogue co-constructif

Plusieurs auteurs (ex. : Allenbach *et al.*, 2016 ; Barrère, 2002 ; Dupriez, 2003) notent également que la confiance dans une équipe favorise le dialogue co-constructif. Peu de

résultats nous informent à ce sujet. Si l'on regarde le cas A, la TES affirme qu'elle est ouverte à ce que sa collègue ajoute ou propose autre chose lorsqu'elle lui présente une idée. Dans le second cas, l'enseignante témoigne que sa collègue lui fait des commentaires constructifs et des suggestions sur sa manière d'intervenir auprès de Boris. Tel que mentionné au chapitre précédent, Britanie admet toutefois qu'elle est moins à l'aise à offrir de la rétroaction à Béatrice et qu'elle avertirait cette dernière de ne pas le prendre de façon personnelle pour se protéger. La méfiance est une attitude défensive qui peut aller jusqu'à prévenir l'échange d'opinions et de ressentis, selon Letor (2009). Aussi, s'il y a comparaison d'un individu à un autre qu'il considère comme étant plus compétent que lui, celui qui se compare peut se sentir menacé dans son identité et cela peut mener à une forme de concurrence entre les partenaires, plutôt qu'à l'équilibre atteignable par la coopération (Kottelat, 2017). Cette menace identitaire peut également mener à une rétention d'informations (Kottelat, 2017). À l'inverse, la confiance interindividuelle favorise la communication confiante et efficace dans le travail collaboratif (Day, 2001 ; Letor, 2009).

5.3.4 Base volontaire

5.3.4.1 Une volonté enseignante perçue dans la recherche de conseils ou l'application des suggestions de la TES

À l'école des Millefeuilles, la volonté des enseignantes à collaborer avec des TES est d'abord perçue par l'ouverture de leur espace de classe, alors qu'Adèle et Britanie ouvrent leur porte de classe à leurs collègues qui peuvent circuler à leur guise.

Selon Béatrice, la volonté de sa collègue s'observe dans sa recherche de conseils auprès d'elle. En effet, tel que l'indique Britanie, si ce n'est pas sa collègue qui lui offre un conseil, elle ira elle-même le chercher pour mieux intervenir auprès de Boris. Rappelons d'ailleurs qu'il est important que la collaboration soit fluide et désirée, car « une réelle volonté de collaboration (...) ne peut être imposée » (MÉQ, 2002, p. 51).

La base volontaire des enseignantes à travailler en équipe avec les TES se discerne également dans leur volonté à mettre en pratique les conseils et suggestions apportés par les TES. Par exemple, Agathe affirme que la volonté d'Adèle à appliquer le cadre qu'elle propose est un indicateur de leur bonne relation de collaboration. À ce sujet, la directrice principale énonce en entretien que c'est un « irritant » et un « obstacle » dans la collaboration lorsque les enseignants ne mettent pas en place les actions suggérées par les TES. On observe donc que ce n'est pas les enseignantes qui refuseraient l'aide des TES, tel que rapporté dans l'étude de Tardif et Levasseur (2010), mais que ce serait même parfois les TES qui en poseraient les conditions. À ce sujet, les deux TES rapportent avoir discuté avec les enseignantes de l'école des interventions à mettre en place auprès des élèves avant de faire appel à elles et des critères d'une demande d'aide valide. Cela étant également renforcé par l'effort des directrices pour définir les critères que les enseignants doivent rencontrer pour faire appel aux TES, tel que vu précédemment dans ce chapitre.

5.3.4.2 Une volonté à collaborer accrue par les affinités personnelles

Les affinités personnelles que partagent l'enseignante et la TES influencent positivement leur désir de travailler ensemble pour atteindre des buts communs. Dans la dyade B, on observe que Britanie et Béatrice se retrouvent sur leur temps de pause pour échanger pour le plaisir et s'envoient des messages textes en dehors du temps de travail. De plus, Béatrice a fait le choix intentionnel de travailler avec Britanie lorsqu'elle a proposé que Boris soit dans son groupe cette année, sachant qu'elle offrirait un soutien à ce dernier et qu'elle aurait à collaborer avec sa collègue. Il est, en effet, démontré que les meilleures équipes de travail sont celles qui sont choisies par les coéquipiers (Lafortune, 2007). Guerrero et Guillaume (2014) avancent que plus un individu perçoit de bénéfices à collaborer, plus ce dernier s'investira dans la relation. Dans le même sens, Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010) affirment que la

collaboration entre enseignants et paraprofessionnels (AVS) est plus efficace lorsqu'elle provient de la volonté des acteurs, allant ainsi au-delà de la prescription.

Les membres de la dyade A témoignent aussi d'une bonne relation de collaboration, mais ne l'expliquent pas par le partage d'affinités personnelles, ni par une amitié. La TES rapporte qu'il est important pour elle de travailler avec une enseignante avec qui elle a du plaisir. Nous n'avons toutefois pas pu observer cette forme d'interaction entre les membres de la dyade. Il se peut que la semaine particulièrement difficile d'Alexis ait influencé le climat de travail et amené la TES et l'enseignante à être plus concentrées sur la tâche.

5.3.5 Identités

La dimension de l'identité dans une relation de collaboration s'étudie, entre autres choses, par le biais des rôles qu'assument les acteurs en relation (Comeau-Vallée, 2015). « Le rôle, tel que le définit Mendras (1979) est l'ensemble des attentes qui règlent le comportement d'un individu dans une position donnée » (Létor, 2009, p. 144). Les rôles des agents d'éducation renvoient à des descriptions distinctes, mais également à l'idée selon laquelle les actions de chacun doivent être coordonnées et concertées afin d'assurer la meilleure influence possible de leurs interventions auprès des jeunes en difficulté (Trépanier et Dessurault, 2006). L'enseignant joue un rôle clé auprès de l'élève, car il est, en théorie, celui qui passe le plus de temps avec ce dernier à l'école, selon Trépanier et Dessurault (2006) ; son rôle principal est de choisir et appliquer judicieusement des interventions pédagogiques et de mettre en place de stratégies de gestion de classe appropriées et efficaces selon les besoins des élèves de sa classe. Quant au rôle du TES, celui-ci « exerce un rôle de soutien à l'intégration scolaire ou sociale du jeune et peut l'aider grandement pendant les périodes de transition qu'il a à vivre » (Trépanier et Dessurault, 2006, p. 95).

Il est possible de décrire certains aspects de la dimension de l'identité dans la collaboration TES-enseignante en comparant les résultats des deux cas étudiés.

5.3.5.1 Des identités individuelles fragiles : quel impact sur l'identité collective?

Muchielli (2003) comprend l'identité comme étant une relation à l'autre qui se construit par rapport à des critères relationnels impliquant des rôles sociaux et des besoins différents. Or, on observe chez les enseignantes une tendance à se définir par rapport à ce qu'elles ne sont pas (psychologues, TES, rôle de relation d'aide) et en se comparant à leur collègue. Par exemple, Britanie se décrit comme une « amatrice » et se compare à sa collègue sur le plan de ses compétences comme TES. De son côté, Adèle compare aussi sa formation à celle d'Agathe en soulignant ses propres lacunes sur les moyens pour aider les élèves en difficulté d'adaptation. Les propos des enseignantes traduisent des doutes sur leur capacité d'intervenir auprès des élèves qui présentent des défis plus importants sur le plan des comportements. Dans les deux cas, les enseignantes rapportent que la place de l'instruction, comprise comme la transmission des savoirs, ne comble qu'environ 50% de leur temps de classe, car elles doivent accorder presque autant, sinon plus de temps à la gestion des élèves et des difficultés individuelles de ces derniers. Cela occasionne parfois des insatisfactions et beaucoup de stress face au retard accumulé avec le programme, ce qui peut amener une enseignante à être dépassée face aux difficultés prenantes de certains élèves, tel que l'admet Adèle. Ce phénomène n'est pas nouveau : « Dans plusieurs classes, la gestion de l'indiscipline occuperait 50% du temps d'enseignement (Marzano, Marzano et Pickering, 2003) et constituerait une cause majeure de frustration chez les enseignants (Carson, Plemmons, Templin et Weiss, 2011 ; Friedman, 2006) » (Gaudreau *et al.*, 2016, p. 148).

La perception des TES sur leur rôle est également fragilisée si l'on se fie à leurs propos. Par exemple, Agathe rapporte que de travailler tout le temps à la course la rend insatisfaite de son apport envers les enfants. Elle semble également percevoir que les

enseignants ont des attentes envers elle afin qu'elle « recadre », « replace » et « ramène » l'élève en classe. Agathe ne souhaite pas être la seule responsable de rendre l'élève « prêt » à être en classe, ce qui rejoint l'un des principaux résultats de Tardif et Levasseur (2010), c'est-à-dire que les TES reprochent aux enseignants d'avoir des attentes que l'élève soit « réparé » lors de sa rencontre avec le TES. De son côté, Béatrice admet ne pas jouer son « vrai rôle » de TES relatif à la prévention et à l'éducation. Béatrice perçoit que son rôle n'est pas bien défini. Elle ne blâme toutefois pas les enseignants de cette incompréhension et affirme qu'ils « travaillent avec ce qu'ils connaissent », c'est-à-dire des TES qui interviennent dans l'urgence et qui font peu de prévention. Elle reconnaît d'ailleurs que Britanie connaît mieux son rôle que d'autres enseignants dans l'école, car celle-ci prend souvent le temps de venir lui parler à son bureau. Les propos d'Agathe et Béatrice concordent avec ceux de plusieurs écrits qui dépeignent une insatisfaction généralisée chez les TES quant à la perméabilité des limites de leur métier et au caractère flou de leur rôle en milieu scolaire (Delisle, 2009, Lussier, 2015, Tardif et Levasseur, 2005 ; 2010).

Finalement, si la gestion de l'indiscipline est à l'enseignante ce que la gestion des crises est à la TES, c'est-à-dire une tâche qui prend des proportions démesurées au quotidien, cela peut-il affecter leur identité propre, celle qui vient avant le partenariat (R. Labelle, 2004, cité dans Pharand *et al.* 2001).

5.3.5.2 Le travail des TES plus reconnu qu'on ne le croit

Tardif et Levasseur (2010) reconnaissent une faiblesse statutaire chez les TES par rapport aux enseignants et aux autres professionnels du milieu scolaire, étant donné leur formation collégiale (non-universitaire), leur précarité d'emploi et leur rôle complémentaire souvent défini par rapport au groupe de référence dans l'école, c'est-à-dire les enseignants. La précarité d'emploi est un fort déterminant de l'activité des TES, indique Delisle (2009). Notre étude confirme ces dernières affirmations au sens

où les participantes identifient que la stabilité des TES dans une même école est un élément rare et de grande valeur pour le travail en équipe et pour la continuité du travail auprès des élèves en difficulté. Cependant, Agathe et Béatrice ont des postes permanents à temps complet à la CS et ont plus d'une année d'expérience en dyade avec la même enseignante. De même, si le sentiment de ne pas être reconnus a déjà été constaté chez les TES au Québec (Delisle, 2009), les enseignantes et les directrices de notre étude émettent à plusieurs reprises leur appréciation de leur travail. Elles reconnaissent que le travail des TES est indispensable et central dans le quotidien de l'école.

Un autre indice du statut des TES à l'école des Millefeuilles provient des propos rapportés par ces dernières. Agathe perçoit qu'elle a beaucoup d'impact auprès de la direction en ce qui concerne les décisions prises sur le regroupement des élèves en début d'année scolaire : elle dit aimer que les nouvelles directrices la consultent pour la formation des groupes de l'année suivante, car l'intégration des enfants ayant des besoins particuliers peut être encore plus difficile selon la classe et l'enseignant selon elle. De son côté, Béatrice admet qu'on l'invite à s'impliquer dans le regroupement des élèves en début d'année, suggérant que la classe de Britanie reçoive les élèves en difficulté.

5.3.5.3 Le travail du TES : sale boulot ou accès privilégié à l'élève?

Le rôle des TES dans une école est souvent comparé à celui d'un pompier alors qu'ils sont réputés pour gérer des crises, éteindre des feux et calmer des situations dans des contextes qui s'apparentent à l'urgence où le temps est compté. En ce sens, les TES sont réputés pour prendre en charge ce que Levasseur et Tardif (2005b) « le sale boulot » ou Niznick (2010) le *dirty work* de l'enseignant, c'est-à-dire la gestion des comportements difficiles ou les tâches considérées de moindre importance. Bien qu'aucune des TES ne se soit plaint de prendre soin des élèves en difficulté, elles

admettent toutes les deux qu'elles souhaiteraient ne pas toujours travailler dans l'urgence et aller plus en profondeur. Toutefois, il pourrait être discuté que les TES ont un accès privilégié aux élèves en difficulté d'adaptation lorsqu'elles les prennent en un pour un. Adèle va dire de sa collègue que celle-ci « prend le temps de s'asseoir en individuel quand elle voit qu'il y a des besoins » alors qu'elle n'a pas toujours le loisir de le faire, cela ayant un impact sur le lien développé avec l'élève. L'enseignante de la dyade B considère également que sa collègue TES a un environnement (ex. : les hamsters) et du temps privilégié qui lui permettent de bâtir une relation de confiance avec des élèves, comme Boris, pour qui cela peut prendre un certain temps. L'accès à l'élève lorsque celui-ci vit un moment difficile ne relèverait donc pas toujours d'une responsabilité indésirable, mais pourrait être perçu comme un privilège pour construire un lien de confiance avec lui. Enfin, lorsque les espaces de travail sont ouverts et que le bien-être de l'élève est la priorité, le lien de confiance TES-élève peut même influencer positivement le lien de confiance enseignante-élève, comme c'est le cas pour la dyade B alors que les hamsters de la TES ont aussi aidé l'enseignante à développer un lien avec Boris.

5.3.6 Sentiment d'appartenance

Le *sentiment d'appartenance* témoigne d'une identification à l'équipe (Cook et Friend, 2010) dans laquelle les partenaires éprouvent une satisfaction, voire même un plaisir, à se rallier à une vision commune (Dionne, 2005).

5.3.6.1 Qui se ressemble s'assemble?

Il est possible d'entrevoir une forme d'identification à l'équipe dans la relation en dyade qu'entretiennent Béatrice et Britanie. En effet, l'enseignante qualifie sa relation avec la TES comme étant plus que strictement professionnelle : « On est plus *chumy chumy* que juste des collègues ». Elle s'identifie à la façon de penser et de voir les choses de sa collègue. De son côté, la TES dresse une liste de traits de personnalité

qu'elle et l'enseignante ont en commun et exprime la facilité de travailler en équipe avec quelqu'un qui lui ressemble. Ce résultat semble différent pour la dyade A, alors qu'Agathe et Adèle ne font pas allusion à une relation d'amitié ou à une compatibilité sur le plan des affinités personnelles.

Lafortune (2007) avance que la constitution même de l'équipe pose souvent problème puisqu'elle est imposée. Il est rare que les enseignants puissent former des équipes-cycle avec d'autres enseignants qui partagent leurs intérêts et affinités, donne-t-elle en exemple. Pour éviter ce que Perrenoud (2002, p. 164) nomme comme étant « des professionnels condamnés à travailler ensemble », il est de mise que les partenaires développent un sentiment d'appartenance qui n'est pas construit uniquement sur des préférences individuelles, mais sur une mission partagée et une passion commune.

5.3.7 Temps

5.3.7.1 Le temps, une ressource rare et essentielle

Le temps est une ressource qui contribue favorablement à la collaboration en dyade (Allenbach *et al.*, 2016 ; Leatherman, 2009 ; Parvey, 2008 ; Ramsey, 2013). Lorsque cette ressource est manquante, cela devient une contrainte dans le travail (Delisle, 2009).

Les directrices de notre étude reconnaissent l'importance de libérer les enseignantes pour leur accorder du temps de concertation en dyade. Si les enseignantes sont « libérées » de leur tâche vis-à-vis de leurs élèves, on n'emploie pas les mêmes termes pour les TES. Il a été observé que les TES communiquent avec les autres TES lorsqu'elles doivent s'absenter pour une rencontre et que ce sont les autres collègues TES qui se chargent de ces interventions (a.j4.p3.o5). Cette façon de procéder semble freiner les pratiques collaboratives (Hargreaves, 1994), car elle ne permet pas aux TES de profiter de la qualité qu'offrent les libérations dont jouissent les enseignants.

Néanmoins, « la question du temps ne peut pas être réduite au temps alloué par les instances hiérarchiques [la direction, par exemple] : elle soulève la question du temps investi par les acteurs eux-mêmes en fonction de la valeur et du sens qu'ils donnent à ces espaces de concertation », rappellent Allenbach et ses collaborateurs (2016, p.82).

En ce qui concerne les espaces de concertation, nos résultats sont similaires à ceux présentés dans l'étude de Seifert (2007) : les échanges informels entre enseignants et TES représentent la forme la plus fréquente de communication. On peut penser aux échanges rapides sur le seuil de la porte, aux demandes d'aides spontanées ou aux conversations éclair dans le corridor ou sur la cour de récréation. En effet, les participantes de notre étude affirment à maintes reprises que leurs pratiques de communication en dyade sont en constante tension avec la variable « temps ».

Il a été observé que la planification se fait spontanément dans le local des TES pendant une période libre de l'enseignante, où l'on observe un roulement de TES et d'élèves qui entrent et qui sortent du local. Nos données récoltées lors d'une rencontre de planification entre les membres de la dyade A permettent d'avancer qu'il est difficile pour les membres de la dyade de trouver une période de 30 minutes dans l'espace d'une même semaine et de la planifier à leur agenda [a.rencontre.planif]. De plus, les rencontres entre les membres de cette dyade peuvent se faire sur l'heure du dîner (a.j2.dîner.o1- a.j2.dîner.o12), ce qui ne leur permet pas de profiter complètement de leur pause et qui leur réserve trop peu de temps pour passer à travers l'ordre du jour. Les rencontres formelles se font si rares que lorsqu'elles ont lieu plusieurs sujets imprévus sont abordés et « pis paf! La cloche sonne », s'exclame Adèle. De même, les membres de la dyade B rapportent que le message texte est une stratégie de communication prisée, vu le manque de temps. La dyade l'utilise à l'occasion pour se communiquer des informations lorsqu'elles n'ont pas eu le temps de le faire verbalement. Ainsi, ce moyen pallie la déficience dans la mise en commun de

l'information qu'identifie Ramsey (2013) alors qu'il observe que le temps représente un défi de taille dans la collaboration entre enseignants et *paraprofessionals*.

Pourtant, plusieurs auteurs (ex. : Portelance *et al.*, 2011 ; Seifert, 2007) reconnaissent la nécessité des partages plus formels d'information et des rencontres planifiées entre enseignants et TES. Ces rencontres permettent de trouver de nouveaux moyens pour approcher la gestion des comportements, ce qui contribue à plus de cohérence et de constance dans les interventions et à une meilleure complicité entre les membres des dyades, selon Seifert (2007). À cet égard, les collaborateurs en milieu scolaire sont invités à céder au moins une rencontre de 30 à 60 minutes par semaine, avec un agenda de la rencontre limité à un certain nombre de points à discuter (C. Beaumont *et al.*, 2011 ; Trépanier et Paré, 2010). Le temps de planification permet aux collaborateurs de trouver des solutions aux défis qu'ils rencontrent et d'être prêts à travailler ensemble dans la classe, indique Leatherman (2009). Or, on sait que la dyade A ne se rencontre qu'une seule fois aux deux ou trois mois, ce qui est loin de rencontrer le rythme régulier que proposent les auteurs cités ci-dessus. Quant à la dyade B, la fréquence des rencontres n'a pas été mentionnée, mais nos résultats indiquent que les dyades accordent un temps et un espace privilégiés lorsqu'il est question de planifier une rencontre avec la famille de l'élève ou une rencontre pour élaborer le PI. Si l'on prend l'exemple du cas A, il a été observé que les membres de la dyade ont tenu trois rencontres formelles de leur propre chef, soit une première rencontre dans le local des TES pour planifier une rencontre avec l'élève, une seconde rencontre en classe avec l'élève pour réviser son PI et le préparer à la rencontre avec ses parents et une troisième rencontre impliquant la dyade, la direction, l'élève et les parents. Les membres de la dyade représentée dans le cas B rapportent que la planification du PI de l'élève exige une prise de rendez-vous avec plusieurs acteurs, faisant des rencontres entourant le PI des périodes d'échanges plus formelles auxquelles elles accordent de la valeur.

Enfin, il y a lieu de se demander si les moments de concertation planifiés pour collaborer avec la famille et revoir le PI permettent 1) un dialogue efficace qui implique une négociation entre les acteurs et une ouverture aux désaccords pour déterminer des modalités d'intervention en équipe (Mérini, 1999, citée dans Allenbach *et al.*, 2016) ; 2) une ouverture pour remettre en question et débattre des idées (Marcel *et al.*, 2007) ; 3) une structure qui permette d'adresser les tensions et les problèmes lorsque cela est nécessaire (Hunt *et al.*, 2003) et 4) un dialogue co-constructif (Allenbach *et al.*, 2016) dans lequel les collaborateurs s'éveillent aux idées alternatives aux leurs (Garcia et Marcel, 2011). À ce sujet, Barrère (2002) et Dupriez (2003) soutiennent qu'il est rare de trouver en milieu scolaire un système où la négociation et le conflit d'idées sont les bienvenus par les agents scolaires qui évitent généralement les confrontations. Cette dernière affirmation est confirmée en partie par nos observations, au sens où bon nombre d'échanges se limitent à un partage à sens unique d'information, à une formule question-réponse ou à une formule où l'une propose et l'autre acquiesce. Il serait donc intéressant que les dyades planifient des rencontres similaires à celles qui concernent le PI et la collaboration école-famille, mais dont l'objet principal serait leur collaboration.

5.3.8 Partage

5.3.8.1 Un partage informel des responsabilités

Les participantes des deux dyades indiquent que la distribution des tâches et des responsabilités relève d'un processus informel et l'attribution des rôles n'est pas toujours claire. Bien que, spontanément, elles fassent une distinction qui semble leur apparaître évidente (l'enseignante s'occupe des apprentissages et la TES s'occupe de l'affectif) la zone de délimitation des rôles est plus grise que cela. Par exemple, Britanie reconnaît que la TES permet à Boris d'apprendre autre chose qu'en classe et sa collègue témoigne que celle-ci travaille l'affectif de l'élève même en faisant des mathématiques. On observe donc un chevauchement des rôles, un partage pour atteindre des objectifs

communs. Dans le même sens, Agathe rapporte qu'elle est la première responsable de répondre aux besoins affectifs d'Alexis, mais admet qu'elle croit qu'Adèle a la responsabilité d'« installer les préalables » pour aider l'élève à être disponible aux apprentissages.

Adèle soutient que le rôle des TES est plus clair pour elle depuis qu'elle est à l'école des Millefeuilles et reconnaît le travail de la direction d'école dans la clarification de celui-ci. Enfin, le savoir qui relève des apprentissages académiques est un sujet dont parlent peu les participantes, ce qui ne nous permet pas de savoir si les enseignantes partagent ce savoir aux TES pour qu'elles soutiennent les élèves dans leurs apprentissages.

Avoir une perception claire du rôle de soi et de l'autre est important dans la collaboration (LeBlanc, 2010 ; Niznick, 2010). Pour clarifier les rôles de chacun, Benoit et Angelucci (2011) proposent aux collaborateurs de créer un cahier des charges où il est possible pour eux de repérer les responsabilités générales qui s'appliquent au rôle de chacun. Nédélec-Trohel et Toullec-Théry (2010) proposent un « contrat de places » qui définit la partition des tâches de chaque membre de la dyade ; cela permettrait d'éviter les frustrations mutuelles des partenaires quant à leur rôle.

5.3.8.2 Le partage d'information : l'économie du temps au détriment de la confidentialité

Les enseignantes et TES interviewées s'accordent pour dire que le partage d'information leur permet d'intervenir de façon harmonisée, d'être complices pour empêcher l'élève de trianguler, c'est-à-dire d'obtenir un accord de l'une à une demande que l'autre aurait refusée, et de se fournir mutuellement des informations utiles à la mise en pratique de leurs responsabilités individuelles auprès de l'élève. Il a été rapporté et observé que, par souci d'économie de temps, le partage d'information à

propos de l'élève et de l'organisation du travail en dyade peut compromettre la confidentialité de certains propos. Les méthodes empruntées par les dyades diffèrent et seront discutées ici.

Nos observations indiquent que Béatrice et Britanie chuchotent lorsqu'elles échangent de l'information en classe. L'enseignante soutient qu'elles font ainsi pour préserver la confidentialité des propos échangés sur l'élève. En contrepartie, il a été observé qu'Adèle et Agathe agissent différemment, soit en parlant à voix haute à propos d'Alexis. D'ailleurs, lorsqu'Adèle fait appel à Agathe à l'interphone, elle mentionne à voix haute que c'est pour Alexis. L'enseignante et la TES rapportent qu'elles ne voient pas d'obstacle à parler de l'élève en classe et soutiennent que ce mode de communication est efficace pour gagner du temps. Quoique cela soit fonctionnel pour la dyade, il y a lieu de se questionner sur ces pratiques à risque de brimer la confidentialité et poser des obstacles au développement des relations positives entre pairs, tels que la prise à témoin des pairs de l'élève en difficulté sur ses comportements indésirables et l'échange public à propos de l'élève en classe. Ces interactions contribuent-elles à favoriser l'acceptation de l'élève en difficulté par ses pairs et à réduire les écarts entre les élèves? Favorisent-elles l'estime personnelle de l'élève? Des pratiques inclusives, au moyen desquelles les intervenants privilégient des actions sécurisantes pour tous les élèves, devraient mener vers ces bénéfices (C. Beaumont et Sanfaçon, 2006 ; Schürch et Doudin, 2017 ; Tremblay, 2012).

5.3.9 Espace physique

L'espace physique permet aux collaborateurs de partager un espace de travail et de cohabiter (Garcia et Marcel, 2011) ; l'usage fait de l'espace par les collaborateurs est également porteur de sens (Changkakoti et Fahrni, accepté).

5.3.9.1 Des interventions en deux temps, deux espaces : le défi de la cohabitation

La dimension de l'espace dans nos résultats semble mériter une attention particulière parce que les retraits de classe prennent une place importante dans les données. Toutefois, comme l'utilisation des espaces pour intervenir renvoie à des relations différentes pour les deux dyades, les deux cas seront discutés séparément, un à la suite de l'autre.

Les actions de la dyade A (amenant l'élève à de nombreux retraits de classe) et son objectif de maintenir l'élève en classe est l'une des tensions relevées dans nos résultats. On observe chez cette dyade que plusieurs stratégies d'intervention mènent au retrait de l'élève sous plusieurs formes. En effet, la TES et l'enseignante ont ensemble décidé de l'emplacement d'Alexis en classe, c'est-à-dire que son pupitre est à l'avant, face au mur et près de la sortie, retiré des pupitres de ses pairs qui sont disposés en équipes de quatre ou cinq élèves. Les moyens de gestion de l'indiscipline et les modalités d'intervention ont été proposés par la TES et adoptés par l'enseignante, tel que c'est le cas pour le retrait de l'élève en prévention³⁷. Alexis est retiré dans le coin calme ou dans le corridor lorsque son enseignante juge qu'il a besoin d'aller se calmer ou lorsqu'il en demande la permission. De même, d'autres mesures préventives impliquent qu'il soit retiré de son groupe-classe (ex. : faire cinq minutes d'exercice en arrivant à l'école au lieu d'aller en classe directement, accomplir certaines tâches académiques au local des TES, faire des visites à la TES au besoin, passer sa récréation au gymnase plutôt que dans la cour d'école, etc.). Aussi, Agathe suggère que l'élève accomplisse certains travaux académiques dans son bureau sous prétexte que ces

³⁷ Notez ici que le terme « retrait en prévention » est utilisé pour rester fidèle aux propos des membres de la dyade A. On sait toutefois que le retrait de classe d'un élève est une intervention disciplinaire punitive et non préventive (Schürch et Doudin, 2017).

derniers causeraient de l'anxiété chez l'élève (a.j4.p2.o3 & a.j4.p2.o4). L'élève est également retiré de la situation et envoyé au local des TES lorsqu'il a épuisé ses avertissements et atteint son premier jeton rouge, en conséquence. Ultimement, Alexis est envoyé en classe-crèche pour le reste de la période en cours quand il obtient deux « rouges » dans la même journée. Nos observations révèlent que, sur une période de quatre jours, Alexis a été retiré du local de sa classe 20 fois, dont 11 fois pour des motifs de prévention. Il semble contreproductif de sortir un élève de sa classe en prévention, lorsque l'objectif est de l'y intégrer.

Le morcellement de la prise en charge des élèves en difficulté est un problème qu'identifient les auteurs qui prônent une pédagogie inclusive (Allenbach *et al.*, 2016, p. 73). L'un des rapports préliminaires d'une étude portant sur les pratiques enseignantes vis-à-vis des élèves ayant des difficultés comportementales (Massé *et al.*, 2016) démontre que le soutien d'un autre intervenant pour gérer les comportements perturbateurs et le retrait de l'élève sont les deux stratégies qu'utilisent le plus souvent les enseignants du préscolaire et du primaire. Cependant, la surutilisation des retraits de classe comme stratégie d'intervention serait l'un des mauvais moyens de gestion des comportements difficiles en classe employés par le personnel du milieu scolaire (Barbetta, Norona et Bicard, 2005). Plusieurs impacts négatifs du retrait pour les élèves intégrés sont identifiés, tels qu'une diminution du temps de présence, de participation et d'apprentissage de l'élève en classe (Gaudreau *et al.*, 2016 ; Massé *et al.*, 2006), une diminution de l'autonomie de l'élève (Langevin *et al.*, 2011 ; Niznick, 2010) et un transfert difficile des apprentissages faits avec les différents intervenants, ce qui accroît le risque de stigmatisation (Saint-Laurent, Dionne, Giasson, Royer, Simard et Piérard, 1998). Les conditions mentionnées ci-dessus sont une entrave à la pleine participation sociale de l'élève et ne permettent pas à ce dernier de bénéficier des mêmes conditions que ses pairs, surtout en ce qui concerne l'accès aux apprentissages.

Aussi, plutôt que d'observer une collaboration qui favorise l'intégration physique de l'élève dans sa classe, il semble que ce soit l'élève qui change de lieu pour que chacun des membres de la dyade exerce indépendamment son rôle auprès de lui. À ce sujet, certains auteurs ont déjà souligné le fait que les frontières visibles de l'espace physique dépeignent des territoires de travail assez rigides chez les enseignants et les TES : « La collaboration existe dans certains milieux, mais à la condition que chacun demeure dans ses quartiers : l'enseignant dans la classe, l'éducateur spécialisé dans son bureau ou sur le terrain (les corridors, la cour, la cafétéria, etc.) » (Levasseur et Tardif, 2005b, p. 177). Les appellations qui distinguent les espaces (ex. : la classe de Madame Adèle, la classe de Madame Britanie ou le local des TES) semblent également renforcer l'idée selon laquelle les espaces sont distribués distinctivement. Bien que les enseignantes de notre étude aient clairement spécifié que leurs collègues TES soient les bienvenues dans leur classe, nos résultats démontrent une appropriation traditionnelle de l'espace amenant les acteurs à exercer leur rôle de façon souvent indépendante et isolée. Ce découpage des espaces d'intervention est davantage observé chez la dyade A, où l'enseignante prend en charge l'élève lorsqu'il est dans sa classe et où la TES le prend en charge dans son bureau. Or, la collaboration doit viser une adaptation de l'environnement où « l'intervenant est appelé à entrer sur un terrain déjà occupé par les acteurs primaires de la situation, en particulier l'enseignant régulier » (Allenbach, 2017, p. 102). L'inverse, c'est-à-dire une délégation systématique de l'élève en difficulté à l'intervenant, « risque de contribuer à des mécanismes d'exclusion plutôt que de renforcer les ressources inclusives de l'école » (Allenbach, 2017, p. 102-103).

Dans le second cas, les membres de la dyade rapportent qu'elles utilisent également la stratégie du retrait de classe pour apporter une aide à l'élève ou pour réduire l'impact d'une crise sur l'ensemble de la classe. Cependant, l'enseignante et la TES s'entendent pour dire qu'elles ont travaillé fort en équipe pour diminuer les retraits de classe de Boris, qui étaient plus fréquents en début d'année. Par exemple, l'enseignante dit s'être

posé la question : « que faire pour garder Boris en classe et non pour l'exclure? ... La TES est une belle ressource, mais il ne faut pas abuser des retraits ». Elle raconte qu'elle a profité de la proximité de sa classe et du local de sa collègue pour éviter de retirer Boris de la classe inutilement lorsqu'il manifestait de plus grandes difficultés en début d'année. D'ailleurs, elle dit avoir régulièrement validé sa stratégie auprès de sa collègue, avant de retirer l'élève. Sur quatre jours, nous avons observé que l'élève est sorti de classe à six reprises pour que la TES fasse un suivi de sa feuille de route avec lui. Puis, à deux reprises, l'enseignante est sortie avec l'élève pendant les cours pour aller discuter avec la TES. Ce dernier type de retrait permet à la dyade de communiquer ensemble et avec l'élève, ce qui est cohérent avec leur premier objectif, c'est-à-dire de créer un lien avec l'élève. Par ailleurs, l'absence de retrait de nature préventive ou punitive est en cohérence avec le troisième objectif de Béatrice et Britanie : aider l'élève à être disponible aux apprentissages.

Le type de négociation des actions pédagogiques observé chez la dyade B témoigne d'un réel partenariat (Mérini, 2006). On remarque que la proximité des locaux et la bonne entente entre les membres de la dyade favorisent une réciprocité dans l'aide apportée. Par exemple, Béatrice reçoit de l'information de Britanie sur ce qui se passe en classe avec l'élève et planifie des stratégies éducatives en fonction de cette information, qu'elle partage à sa collègue. Aussi, Béatrice reçoit l'élève dans son local pour l'écouter et faire un suivi du système de feuille de route en place et Britanie se met disponible comme classe-crèche pour recevoir des élèves et aider sa collègue au besoin. Un troisième exemple de cette relation à deux sens est la bilatéralité des déplacements de l'une et de l'autre dans l'espace de travail. On observe donc une forme de dépendance mutuelle où les membres de la dyade donnent et reçoivent, ce qui est le signe d'un rapport égalitaire de réciprocité essentiel à la collaboration, selon la définition qu'en donne R. Labelle (2004, cité dans Pharand *et al.* 2001).

Les observations faites au sujet de la dimension de l'espace dans la relation de collaboration des deux cas à l'étude permettent de conclure qu'une vision plus imperméable des territoires d'intervention dont les frontières sont plus étanches amène les intervenants de la dyade A à agir dans leurs espaces de travail respectifs, ce qui contribue davantage à l'exclusion physique de l'élève de la classe. En contrepartie, on constate que le partage physique des espaces, encouragé par des déplacements bilatéraux de l'enseignante et de la TES de la dyade B créent une plus grande ouverture des frontières qui se retrouvent à être davantage traversées par les adultes, ce qui assure un gain profitable pour l'élève intégré : une plus grande stabilité physique en classe.

5.3.9.2 TES en soutien à l'intégration : multiplication des frontières

Bien que notre étude se soit intéressée au travail des TES en dyade avec une seule enseignante, le contexte de travail des TES en soutien à l'intégration à l'école des Millefeuilles indique que celles-ci travaillent avec plus d'une enseignante et plusieurs élèves provenant de classes différentes. Les espaces de travail et de collaboration sont alors multipliés chez les TES qui œuvrent dans ce genre de contexte, si on compare leur espace de travail à celui TES qui demeurent à temps plein dans une classe avec le même enseignant. En effet, l'espace clos de la classe, dans lequel prend place la situation didactique, permet à la dyade de connaître et d'observer les actions de l'autre, de communiquer à tout moment et d'analyser la même situation (Nédélec-Trohel et Toullec-Théry, 2010). Ce n'est pas la situation vécue d'une dyade où la TES attitrée au soutien à l'intégration des élèves exerce sa pratique en classe et hors classe. Nous l'avons observé dans la dyade B : la proximité des espaces de la classe et du local semble faciliter la concertation TES-enseignante et avoir un impact positif sur les activités de communication des membres, tel que le rapporte aussi l'étude de Seifert (2007).

5.4 Synthèse

En conclusion, les propos de plusieurs auteurs cités dans ce chapitre ont permis de réfléchir, remettre en question et discuter des dimensions de la collaboration vécues et perçues par les membres des deux dyades à l'étude. Plusieurs conditions rattachées à l'environnement scolaire favorisent la collaboration interprofessionnelle entre TES et enseignantes et contribuent à la réussite éducative des élèves en difficulté d'adaptation intégrés en classe ordinaire. Parmi celles-ci on retrouve le leadership qu'exerce la direction dans l'élaboration d'une vision de l'intégration scolaire commune, l'octroi du temps aux équipes et la clarification des rôles des membres des dyades. De même, certaines conditions relatives aux individus et à leurs relations sont des facteurs de protection en matière d'intégration et d'inclusion scolaire : l'adoption d'une vision biopsychosociale de l'élève, la reconnaissance mutuelle des expertises, les rapports égaux et complémentaires, la confiance et le partage des espaces de travail au profit de l'intégration de l'élève.

CONCLUSION

Notre étude de cas multiple s'est penchée sur la collaboration interprofessionnelle entre TES et enseignants en contexte d'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés d'adaptation en classe ordinaire au primaire. Nous nous sommes intéressés particulièrement à deux dyades TES-enseignant dans une même école où deux TES, deux enseignantes et deux directrices ont participé afin de décrire les conditions organisationnelles de cette collaboration dans leur école de même que les perceptions des TES et enseignants au regard de leur collaboration et de son impact sur l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation.

Conformément à nos objectifs principaux, nous avons décrit, suivant une approche qualitative/interprétative (Denzin et Lincoln, 2005 ; Savoie-Zajc, 2011), la façon dont chaque participant vit la collaboration à travers ses pratiques et le sens donné à celles-ci. Nous avons donc traité à la fois des particularités propres à chacune des dyades et des conditions organisationnelles facilitant ou posant obstacles à la collaboration interprofessionnelle. Ainsi, une étude de cas multiples nous a permis de saisir la complexité d'un phénomène dans son contexte spécifique (Stake, 1995), ici, la collaboration entre deux acteurs ayant des identités professionnelles différentes, mais devant travailler de pair pour favoriser la réussite d'élèves à haut risque d'échec et de marginalisation (Goupil, 2014).

Nos résultats principaux indiquent d'abord que la direction d'école a un rôle important à jouer pour poser des conditions environnementales qui facilitent la collaboration entre TES et enseignants. Les directrices de l'étude ont posé des actions pour favoriser la concertation entre les TES et les enseignants, clarifier leurs rôles et être accessibles en

cas de besoin. Puis, à la lumière des dimensions de la collaboration, nous avons pu décrire certaines conditions relatives aux individus et à leurs relations qui semblent profitables à la collaboration en dyade. Ces conditions ne sont pas statiques, mais s'influencent mutuellement et peuvent avoir un impact sur plusieurs facettes de la collaboration en dyade. Nos résultats indiquent l'influence du temps et des affinités personnelles sur la confiance et le sentiment d'appartenance entre les membres d'une dyade. L'ouverture à l'autre et la volonté de collaborer, tant sur le plan de la communication que sur le plan des espaces physiques et symboliques, sont également des conditions qui contribuent à des rapports de réciprocité entre TES et enseignants. L'impact des pratiques collaboratives des TES et enseignantes sur l'intégration d'un élève en difficulté d'adaptation en classe ordinaire a également été discuté. Parmi les principales conclusions émises à cet égard, certaines conditions encouragent l'inclusion physique et sociale de l'élève, incitent à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques planifiées et inclusives, créent un sentiment de responsabilité partagée et permettent l'égalité des chances par, entre autres, un plein accès aux apprentissages. Celles qui suivent sont les plus manifestes dans les deux cas étudiés : des représentations biopsychosociales de l'élève et l'adhésion aux valeurs inclusives, la pratique réflexive, le partage des responsabilités clair et cohérent avec les objectifs d'intégration de l'élève, l'ouverture des frontières ainsi que la capacité à cohabiter et le plaisir de collaborer.

Notre étude comporte ses forces et ses limites. D'une part, plusieurs apports relèvent de nos choix méthodologiques. Tout d'abord, ce projet nous a permis de poser un regard nouveau sur la collaboration entre TES et enseignant en milieu scolaire. La problématique nous rappelait que le nombre d'études s'intéressant à cet objet de recherche est limité en sol québécois. Par ailleurs, la recension des écrits que nous avons présentée au second chapitre indiquait que, des quelques projets de recherche s'étant penchés sur la collaboration TES-enseignant, les représentations seules des TES

étaient considérées. Ainsi, la prise en compte des représentations des enseignants et de la direction ajoute une valeur non négligeable aux données recueillies dans le cadre de notre étude. Plus encore, la recension des écrits constitue une force de notre étude, en ce qu'elle offre un portrait assez complet des recherches effectuées au sujet des TES au Québec, en plus de synthétiser les apports des principales études à propos de la collaboration entre enseignants et agents de soutien à l'international. Pour mieux saisir la complexité de la collaboration, telle que vécue et perçue par les participantes, nous avons emprunté une méthode de triangulation des données.

Ensuite, les conditions liées à l'environnement scolaire étant sensiblement les mêmes pour les deux dyades qui partagent le même établissement de travail, nous avons ainsi pu distinguer les différentes conditions liées aux individus et à leurs relations qui influencent la collaboration en dyade et l'intégration scolaire d'un élève en difficulté d'adaptation. Il faut cependant noter que certains aspects de la collaboration sont parfois difficiles à observer. De plus, nos résultats provenant d'observations conduites sur l'espace d'une semaine, un pan du travail TES-enseignant demeure inaccessible en ce que nous n'avons pas pu observer l'évolution de la relation de collaboration tout au long de l'année scolaire, par exemple la planification et les premières ententes en début d'année, les ajustements en cours d'année ou les rencontres formelles pour lesquelles les enseignantes sont libérées de leur tâche.

Une limite de l'étude réside en ce que lors du processus de recrutement des participantes, l'une des dyades a été choisie au hasard, tandis que la TES de la seconde dyade a choisi l'enseignante. La chercheuse a donc pris soin de ne pas porter un jugement favorable à une dyade dont les partenaires sont amies et de ne pas sauter à des conclusions rapides, car chaque relation de collaboration est unique et les manifestations de la collaboration sont complexes.

Celle-ci a contribué à réduire le biais de désirabilité sociale. En effet, les observations en situation de travail et les entretiens informels avec les participantes ont permis d'obtenir un portrait que les enseignantes et les TES, invitées à juger de leur propre collaboration en dyade, auraient pu dresser comme étant plus favorable qu'il ne l'est en réalité. Il en va de même des entretiens avec les directrices, dont les interactions ont également pu être observées sur le terrain et dont les propos ont contribué à apporter un autre angle de vue sur ceux des TES et enseignantes. Aussi, les membres des dyades étudiées ont été invitées à réviser la synthèse des cas. Trois participantes sur quatre ont confirmé que les synthèses des cas étaient représentatives de leur vécu en dyade et de leurs perceptions sur la collaboration en dyade ; cela peut toutefois représenter une limite compte tenu du nombre de participants à l'étude.

En plus d'apporter au corpus théorique et scientifique, notre projet a également une portée sociale. D'une part, son portrait socio-démographique correspond, en taille et en indice de défavorisation, à l'ensemble des écoles de la grande région de Montréal. Ainsi, nombreux sont les TES et les enseignants qui peuvent reconnaître une structure de travail similaire à celle présentée, c'est-à-dire un travail en dyade avec des TES « flottants ». D'autre part, la réussite éducative des élèves en difficulté d'adaptation est au cœur des préoccupations du ministère responsable de l'éducation au Québec. L'accent que met notre étude sur la nécessité de travailler en équipe à l'intégration scolaire de ce groupe d'élèves à risque est indéniablement pertinent. Les difficultés inhérentes à cette tâche soulèvent également la question des conditions d'exercice des TES et enseignants œuvrant directement auprès de ces élèves. Ce projet a contribué à identifier les conditions permettant de créer un milieu de travail plus satisfaisant pour les équipes TES-enseignant dans la visée de conditions optimales pour la réussite des élèves. Il faut toutefois rappeler que, même si l'étude de cas se prête particulièrement bien à la recherche dans le champ de l'éducation, elle ne permet pas la généralisation de nos conclusions, ni à des contextes similaires ni à des contextes très différents (ex. :

centres hospitaliers, centres jeunesse, milieu rural, etc.). Tel qu'énoncé par Merriam (2009) et Stake (2005), l'étude de cas s'intéresse aux particularités d'un phénomène dans un contexte spécifique, ce qui ne permet pas d'en calquer les constats. Toutefois, Stake (2005) soutient qu'un lecteur peut apprendre des riches descriptions d'une étude de cas et qu'il lui appartient de juger de ce qui est utile et transférable pour sa pratique personnelle.

À la lumière de la portée et des limites de notre étude, nous recommandons des pistes de recherches.

D'abord, il serait intéressant d'étudier la collaboration de dyades TES-enseignant sur une année scolaire complète pour avoir accès au portrait complet de leurs activités de travail. Cette étude pourrait également porter sur des dyades provenant de différentes écoles afin de faire ressortir davantage les conditions de l'environnement qui influencent la collaboration TES-enseignant en contexte d'intégration scolaire. Dans le même sens, l'étude pourrait être conduite dans des classes ordinaires où un TES est attiré à temps plein à l'intégration d'un élève ou encore dans des classes d'adaptation scolaire. Cela permettrait de se pencher sur la question de la collaboration TES-enseignants travaillant à temps plein dans un même espace de classe afin de constater les effets des conditions liées à l'espace-temps, par exemple, dans la collaboration entre ces deux professionnels.

Nous croyons également qu'il pourrait être pertinent de porter une attention sur les formations initiales des TES et enseignants au Québec, avec un accent particulier sur les compétences rattachées à la collaboration interprofessionnelle. Nous savons déjà, par une étude nationale dans laquelle tous les cours de la formation initiale des enseignants ont été scrutés pour définir la portion accordée à l'apprentissage des habiletés socioémotionnelles, que la formation à collaborer fait peu partie du corpus

enseigné (C. Beaumont, 2018). De même, la pertinence d'accorder plus d'attention à la formation des enseignants dans l'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation est soulignée par plus d'un auteur (ex. : Tremblay, 2012 ; Gaudreau, 2011) et appuyée par notre étude qui met en évidence l'importance pour les membres de la dyade de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques avérées pour le bien-être de tous les élèves.

Enfin, notre choix de porter une attention à la collaboration entourant la situation d'un élève en difficulté d'adaptation a permis de dresser les paramètres du contexte de nos cas. Cependant, la situation de l'élève étant davantage un élément pivot pour regarder les pratiques des TES et des enseignantes, il serait intéressant, dans une recherche future, de prendre en compte les représentations de l'élève ayant des difficultés d'adaptation. Les perceptions de ce dernier à propos des rôles des membres de la dyade, de leurs fonctions, de ce qu'elles représentent pour lui et de ce qu'il perçoit de leurs pratiques contribueraient certainement à enrichir les résultats et à décrire davantage les impacts perçus par l'élève en difficulté d'adaptation quant à la collaboration TES-enseignant sur son intégration.

Pour conclure, cette étude s'ajoute aux écrits peu nombreux portant sur les TES et leur collaboration avec les enseignants. Elle nous rappelle qu'il est important de considérer toutes les dimensions qui influencent le travail collaboratif entre TES et enseignants, car celui-ci demeure un filet de sécurité pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation : « plus les liens entre les différents acteurs sont présents, moins l'élève risque de passer à travers les mailles » (CSÉ, 2017, p. 39).

ANNEXE A

DÉFINITION DES TERMES DÉSIGNANT LA NATURE DES FAITS OBSERVÉS

Termes pour désigner la nature des faits observés	Définition des termes tels qu'utilisés pour désigner la nature des faits observés
Action prise sur une décision d'équipe	Lorsqu'une ou les deux membres de la dyade agissent sur une décision prise ensemble antérieurement.
Adhésion à la proposition de l'autre	Lorsque l'une des membres de la dyade adhère à ce que propose l'autre sans argumenter ou demander une concertation sur le sujet.
Ajustement des actions de l'une en fonction de celles de l'autre	Lorsque l'une des membres de la dyade s'adapte aux actions de l'autre.
Annonce des actions à venir	Lorsque l'un des membres de la dyade annonce à l'autre ce qu'elle prévoit faire.
Application d'un mode de fonctionnement adopté en commun	Action entreprise par l'une ou les deux membres de la dyade qui est liée au système d'aide établi en commun pour l'élève (évaluation, rappels des moyens, application des conséquences/récompenses, suivi du protocole feuille de route, etc.).
Concertation en dyade	Lorsque les membres de la dyade se concertent.
Demande d'aide	Lorsque l'une des membres de la dyade demande de l'aide à l'autre.

Échange pour le plaisir	Lorsque les membres de la dyade échangent sur des sujets non liés à leur travail (pour le plaisir ou la confiance personnelle).
Échange pour s'entendre sur un horaire commun	Lorsque les membres de la dyade échangent pour coordonner leurs emplois du temps.
Énonciation d'opinion personnelle	Lorsque l'une des membres de la dyade exprime son opinion à l'autre.
Exercice complémentaire des rôles	Lorsque les deux membres de la dyade exercent des rôles différents auprès de l'élève dans un but commun.
Exercice indépendant de son rôle	Lorsque l'un des membres de la dyade exerce son rôle auprès de l'élève (pas relié au système de fonctionnement adopté conjointement).
Partage de l'espace de travail	Lorsque l'une des membres de la dyade travaille dans l'espace de travail de l'autre.
Partage de matériel	Lorsque l'une des membres de la dyade utilise le matériel de l'autre.
Partage d'information	Lorsque les membres de la dyade échangent des informations (sur l'élève ou pas) ou que l'une des membres parle d'échanger de l'information sur l'élève.
Partage d'information indirecte	Lorsque l'un des membres de la dyade informe une tierce personne qui va transmettre l'information à l'autre membre de la dyade. (Généralement l'enseignante qui va transmettre de l'information à un(e) autre TES).
Planification	Planification commune d'un événement ou d'un document.
Présence simultanée, mais exercice indépendant des rôles	Les deux membres de la dyade sont dans un même espace et exercent leur rôle de façon indépendante.
Prise de décision individuelle	Lorsqu'un membre de la dyade prend une décision sans se concerter avec l'autre.
Prise en charge de l'élève en soutien à l'enseignante	Lorsque la TES prend en charge l'élève en soutien à l'enseignante.

Prolongement des actions de l'autre	Lorsqu'un membre de la dyade cautionne le choix de l'autre et le fait leur.
Rendre compte des attentes communes	Lorsque l'une des membres de la dyade s'exprime au nom de la dyade auprès de l'élève.
Rendre compte d'une attente individuelle	Lorsque l'une des membres de la dyade rend compte d'une attente individuelle
Renforcement du mode de fonctionnement adopté conjointement	Lorsque l'une des membres de la dyade explique, clarifie, rappelle ou encourage l'application du système d'aide à l'élève
Suivi des interventions faites auprès de l'élève	Lorsque l'une des membres de la dyade fait un retour avec l'élève sur une intervention faite par l'autre ou fait un retour avec l'autre sur une intervention faite personnellement auprès de l'élève.
Verbalisation spontanée d'une participante	Supplément d'information partagé informellement durant la période d'observation.

ANNEXE B

EXEMPLE DE LA CHRONOLOGIE DES FAITS OBSERVÉS CHEZ LA DYADE A

# de l'observation	Acteur(s) (Qui?)	Lieu (Où?)	Heure (Quand?)	Faits observés (Quoi?)	Nature des faits observés
a.j1.o1	TES/élève	Cour d'école	7h45-7h55	La TES informe l'élève qu'elle rapportera leur conversation à l'enseignante.	Partage d'information
a.j1.p1	TES/élève	Cour d'école	7h45-7h55	La TES invite Alexis à aller faire sa routine (5 minutes d'activité physique le matin).	Application d'un mode de fonctionnement adopté conjointement
a.j1.p1.o1	TES/élève	Classe	8h05-8h14	La TES arrive en classe avec l'élève, alors que l'enseignante est déjà en classe avec les autres élèves. La TES regarde le duo-tang de l'élève.	Présence simultanée Exercice indépendant des rôles Partage de l'espace de travail
a.j1.p1.o2	TES/ENS	Classe	8h05-8h14	La TES et l'enseignante échangent sur l'élève. Elles parlent devant la classe avec une voix assez forte pour que je les entende bien du fond de la classe.	Partage d'information
a.j1.p1.o3	ENS/TES/élève	Classe	8h05-8h14	L'enseignante annonce à l'élève et à la TES sa décision de lui accorder sa récompense de jeudi dernier cet après-midi. La TES adopte la proposition de l'enseignante et dit à Alexis « L'enseignante et moi on prend une entente avec toi ».	Prolongement de l'action de l'autre
a.j1.p1.o4	ENS/TES	Classe	8h05-8h14	L'enseignante et la TES échangent : TES : « Es-tu libre à la période x? » ENS : « Non, pourquoi? » TES : « Parce qu'il faudrait se rencontrer pour la rencontre de parents pour Alexis ». ENS : « Ok. On s'en reparle »	Échange pour s'entendre sur un horaire commun

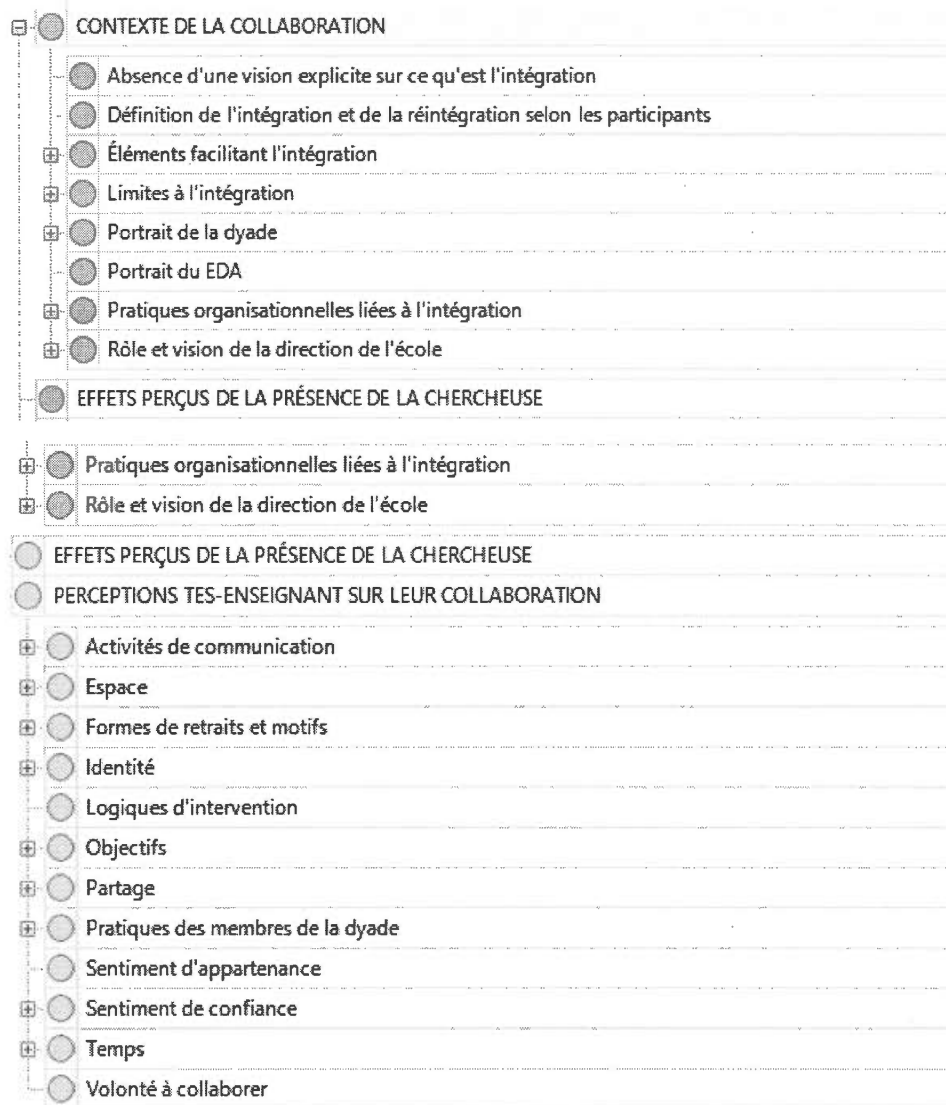
ANNEXE C

EXEMPLE DE LA CHRONOLOGIE DES FAITS OBSERVÉS CHEZ LA DYADE B

# de l'observation	Acteur(s) (Qui?)	Lieu (Où?)	Heure (Quand?)	Faits observés (Quoi?)	Nature des faits observés
b.j1.p1.o1	ENS/TES	Local des TES	8h15	La TES et l'enseignante discute d'un élève.	Partage d'information
b.j1.p1.o2	TES/groupe	Classe	8h17	La TES entre dans la classe dont la porte était ouverte. Elle s'adresse au groupe sur un ton familier « salut les cocos » pour leur présenter la chercheuse.	Partage de l'espace de travail Présence simultanée et exercice indépendant des rôles
b.j1.p1.o3	TES/élève	Classe	8h19	Alors que l'enseignante reçoit des élèves de la classe à son bureau, la TES va au bureau de l'élève, se penche et lui demande à voix basse pourquoi sa feuille de route n'est pas signée. Puis, elle sort de la classe avec lui.	Partage de l'espace de travail Présence simultanée et exercice indépendant des rôles
b.j1.p1.o4	TES/élève	Corridor	8h20	La TES discute avec l'élève au sujet de sa feuille de route, puis ils reviennent en classe.	Application d'un mode de fonctionnement adopté en commun
b.j1.p1.o5	ENS/TES	Classe	8h22	La TES s'accote sur le bureau de l'enseignante et échange avec elle à voix basse. Je n'entends pas ce qu'elles se disent (la TES fait dos aux élèves).	Partage de matériel Partage d'information
b.j1.p1.o6	TES	Classe	8h23	La TES quitte la classe avec l'agenda de l'élève.	Partage de matériel
b.j1.p1.o7	ENS/élève	Classe	8h45	Sur un ton calme, l'enseignante avertit l'élève : « Boris, assied-toi. Le temps qu'on perd maintenant, on va le reprendre à la récréation si on n'est pas avancé ».	Renforcement d'un mode de fonctionnement adopté en commun

ANNEXE D

ARBRE THÉMATIQUE INITIAL



ANNEXE E

ARBRE THÉMATIQUE FINAL

1. L'INTÉGRATION COMME CONTEXTE DE LA COLLABORATION

- Définition de l'intégration et de la réintégration selon les participants
- Éléments facilitant l'intégration
- Limites à l'intégration
- Portrait de la dyade
- Portrait du EDA
- Portrait du milieu
- Pratiques organisationnelles liées à l'intégration
- Rôle et vision de la direction de l'école

2. PERCEPTIONS TES-ENSEIGNANT SUR LEUR COLLABORATION

- Activités de communication
- Éléments facilitant la collaboration TES-enseignante
- Éléments posant obstacle à la collaboration TES-enseignante
- Espace de travail
- Impact de la collaboration sur le EDA
- Pratiques rapportés des membres de la dyade
- Rôle de la TES
- Rôle de l'enseignante

APPENDICE A

LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DE LA
DIRECTION D'ÉCOLE

LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DE LA
DIRECTION

Titre du projet de recherche

Collaboration vécue et perçue entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants dans l'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire

À l'attention de _____,

La présente est pour demander votre autorisation de conduire mon projet de recherche dans votre établissement scolaire. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation et formation spécialisées à l'UQAM. Il est réalisé sous la direction de Marie-Pierre Fortier, professeure du département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté de l'Éducation, qui peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5352 ou par courriel à l'adresse : fortier.marie-pierre@uqam.ca.

Le projet de recherche proposé vise à étudier les relations collaboratives entre techniciens en éducation spécialisée (TES) et enseignants dans un contexte d'intégration scolaire des élèves ayant une difficulté d'adaptation scolaire (EDA), phénomène encore peu documenté en contexte québécois. Pour soutenir l'intégration et la réussite éducative des élèves, la collaboration TES-enseignants est essentielle, tel que stipulé dans plusieurs documents ministériels, et ce, particulièrement pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation. Cruciale pour une prise en charge concertée et organisée de ces élèves, la collaboration peut représenter un défi pour les TES et les enseignants. Par l'entremise de deux études de cas auprès de deux dyades TES-enseignant, il s'agira d'abord de décrire le contexte de collaboration TES-enseignant tel que vécu par les membres des dyades (description des conditions organisationnelles de leur école et interactions observées quant à la collaboration TES-enseignants autour de l'intégration des EDA). De plus, il s'agira de décrire les perceptions des TES et enseignants au regard des dimensions de leur collaboration et de l'impact de celle-ci sur l'intégration des EDA.

Avec votre autorisation, le projet se déroulera sur une durée maximale d'une semaine et comprendra au moins trois participants, soit une dyade TES-enseignant travaillant au soutien d'un même élève ayant des difficultés d'adaptation, intégré en classe ordinaire de l'enseignant de la dyade ainsi que vous-même, si vous acceptez. Si les conditions s'y prêtent, il est possible qu'une seconde dyade TES-enseignant soit également désignée dans votre école.

Le déroulement du projet comprendra des questionnaires, des entretiens, des observations et une collecte de documents. Tout d'abord, après avoir donné leur consentement écrit, les participants répondront à une fiche informative (données démographiques et reliées à l'expérience professionnelle). Puis ils prendront part à un entretien individuel semi-dirigé d'environ une heure avant le début de la collecte de données. Ces entretiens auront lieu au travail, sur le temps personnel des participants et selon leur disponibilité. Ils feront l'objet d'enregistrement audio. Ensuite, les interactions du/de la TES et de l'enseignant(e) seront sujets à des observations en contexte de travail. Leurs interactions entre eux, puis, autour de l'intégration d'un EDA seront observées, donnant à l'étudiante-chercheuse un accès en classe et dans les autres lieux d'intervention éducative où elle consignera des notes d'observation. Par ailleurs, des entretiens de courte durée seront conduits avec chaque participant au besoin pour faire un retour sur les observations et clarifier ces dernières. Également, un court entretien semi-dirigé (environ 20 minutes) avec la direction de l'école, en l'occurrence vous, permettra de recueillir de l'information au sujet des conditions organisationnelles quant à l'intégration des EDA. Avec votre consentement, cet entretien sera enregistré en format audio. Enfin, des documents viendront compléter la collecte de données. Pour documenter le contexte organisationnel des écoles autour de l'intégration des EDA, je recueillerai des documents (ex. : projet éducatif, plan de réussite). De plus, pour chaque cas, le plan d'intervention de l'élève intégré et les notes évolutives des TES au sujet des interventions auprès de cet élève (exclusivement durant la période d'observation) fourniront des informations quant aux rôles des membres de la dyade dans l'intégration. L'accord des parents sera nécessaire pour l'accès à ces documents.

Je serai la responsable principale du recrutement des participants. Avec votre autorisation, j'approcherai d'abord les TES et les enseignants qui répondront aux critères de sélection et leur présenterai le projet lors d'une courte rencontre en dehors des heures régulières de travail (par exemple, sur l'heure du dîner). La signature d'un formulaire de consentement fera foi de leur volonté à participer au projet. En ce qui concerne l'élève ayant une DA, c'est lors d'un échange avec la dyade TES-enseignant participante à l'étude qu'il sera déterminé. Par l'entremise de l'enseignante, l'élève donnera une lettre informative sur le projet et un formulaire de consentement à son/ses parent(s). Les dates des journées d'observation seront fixées avec la dyade TES-enseignant, et ce, une fois que tous les participants requis aient consenti de façon libre et éclairée à participer à l'étude (idéalement avant la mi-avril). Il est à noter que les participants seront informés sur leur droit de retrait en tout temps, et ce, sans avoir à justifier leur décision. Par ailleurs, une lettre d'information sera envoyée aux parents de tous les élèves de la classe ciblée, par l'entremise de l'enseignant(e), expliquant ma présence en classe durant la semaine d'observation.

Ce projet n'offre aucune compensation matérielle aux participants. Leur contribution offerte gratuitement contribuera à l'exploration d'un domaine peu documenté en éducation au Québec et à la production de connaissances sur les pratiques collaboratives en contexte d'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une difficulté d'adaptation au primaire. Notez également que les participants ne courent aucun risque important en participant à ce projet. Il se peut toutefois que certaines questions et que l'observation des pratiques et interventions suscitent des inconforts chez les participants. Toutefois, ils seront informés sur leurs droits de ne pas répondre à une question, de limiter l'accès à mes observations et de se retirer du projet en tout temps, et ce, sans justification. Il est de ma responsabilité de suspendre ou de mettre fin aux entrevues ou aux observations si j'estime que leur bien-être est menacé.

Enfin, il est entendu que les renseignements recueillis par l'entremise des fiches informatives, des entretiens, des observations et des documents sont confidentiels et que seules la responsable du projet, moi, Méjanie Plante, et ma directrice de recherche Marie-Pierre Fortier, y auront accès. Le matériel de recherche, enregistrement numérique et transcriptions codées, ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable du projet (moi) pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

Pour toute question additionnelle sur le projet, vous pouvez me contacter au numéro [REDACTED] ou par courriel [REDACTED]. Vous pouvez également discuter avec ma directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits.

Mon projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche, ou à moi-même, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la coordination du CERPE 3 au numéro (514) 987-3000 au poste : 3359 ou par courriel à : covanti.veronique@uqam.ca.

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous m'autorisez à conduire mon projet de recherche dans votre école et que vous consentez à prendre part à une courte entrevue avec moi au sujet des conditions organisationnelles qui favorisent la collaboration TES-enseignant dans votre école, je vous prie de signer le formulaire de consentement que vous trouverez ci-dessous.

En souhaitant pouvoir collaborer avec vous, je vous transmets mes cordiales salutations,

Méjlie Plante

☐ J'autorise Méjlie Plante à conduire son projet de recherche portant sur la collaboration TES-enseignant dans mon école, tel que décrit dans cette lettre.

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de l'étudiante-chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES TES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES TES

Titre du projet de recherche

Collaboration vécue et perçue entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants dans l'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire

Étudiante-chercheuse

Étudiante-chercheuse responsable du projet : Méjlie Plante

Programme d'études : Éducation et Formation Spécialisées

Adresse courriel : [REDACTED]

Direction de recherche

Ce projet est conduit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Marie-Pierre Fortier, professeure du département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté de l'Éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5352 ou par courriel à l'adresse : fortier.marie-pierre@uqam.ca.

Préambule

Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à explorer la collaboration entre enseignants et TES telle que vécue en contexte d'intégration d'élèves ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des termes que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche de nature qualitative est une exigence partielle de la maîtrise en éducation. La durée prévue du déroulement est d'une semaine. Le nombre maximal de participants impliqués est de six, soit deux dyades TES-enseignant travaillant au soutien d'un même élève ayant des difficultés d'adaptation (EDA), intégré en classe ordinaire de l'enseignant participant et au plus, deux directions d'écoles. Selon les objectifs de la recherche, il s'agira d'abord de décrire le contexte de collaboration TES-enseignant tel que vécu par les membres des dyades (description des conditions organisationnelles de leur école et interactions observées quant à la collaboration TES-enseignants autour de l'intégration des EDA). De plus, il s'agira de décrire les perceptions des TES et enseignants au regard des dimensions de leur collaboration et de l'impact de celle-ci sur l'intégration des EDA.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste d'abord à répondre à une fiche informative portant sur des données sociodémographiques et sur votre expérience professionnelle. De plus, elle consiste à ce que vous preniez part à un entretien semi-dirigé individuel au cours duquel il vous sera demandé de décrire vos perceptions quant à votre collaboration avec l'enseignant(e) accueillant un EDA dans sa classe ainsi que sur l'impact de cette collaboration sur l'intégration de cet élève. Cet entretien d'environ une heure se déroulera sur les lieux du travail en dehors des heures de travail régulières et nécessitera un enregistrement audio. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'étudiante-chercheuse. La transcription de l'entrevue sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Votre participation consiste également à accorder l'accès à l'étudiante-chercheuse aux espaces de votre travail quotidien pour qu'elle puisse y conduire des observations portant sur vos interactions avec un EDA.

intégré en classe ordinaire qui reçoit votre soutien et surtout, vos interactions avec l'enseignant(e) de cet élève. Cela inclue les rencontres individuelles entre vous et l'enseignant(e) et entre vous et l'élève. Toutefois, il est de votre droit de limiter l'accès à l'observation à l'étudiante-chercheuse si désiré. Les observations prendront place sur un maximum d'une semaine complète (cinq jours). Les périodes les mieux appropriées pour de telles observations seront convenues entre vous, l'enseignant(e) et l'étudiante-chercheuse. Enfin, votre participation inclue des courts entretiens individuels qui auront lieu après les périodes d'observation, selon votre disponibilité. Votre participation consistera à un prendre part à des entretiens de courte durée (environ dix minutes) à chaque journée d'observation. Lors de ces entretiens, il vous sera demandé de vous exprimer sur les interactions observées entre vous et l'enseignant(e) ainsi qu'entre vous et le EDA.

Avec votre permission, l'étudiante-chercheuse aura accès aux notes évolutives que vous rédigerez au dossier du EDA pour les journées d'observation exclusivement, afin de recueillir de l'information au sujet des rôles et des interventions des adultes uniquement.

Finalement, il vous sera demandé de participer à la validation du cas de votre collaboration avec l'enseignant(e). Pour ce faire, vous serez amené(e) à lire le cas rédigé par l'étudiante-chercheuse. Par la suite, vous rencontrerez l'étudiante-chercheuse (en personne ou par téléphone) pour discuter de la validité, soit en ajoutant, enlevant ou précisant des aspects dans le cas.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à la production de connaissances sur les pratiques collaboratives en lien avec l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une difficulté d'adaptation au primaire. De plus, votre participation vous permettra de vous exprimer sur vos pratiques, l'organisation de votre travail et les défis que vous rencontrez. Ce projet vous permettra aussi d'enrichir votre réflexion sur votre pratique professionnelle. Enfin, votre participation contribuera à l'exploration d'un domaine peu documenté en éducation au Québec, c'est-à-dire, la collaboration entre enseignants et TES.

Risques liés à la participation

La présente recherche n'implique aucun risque lié à la participation. Néanmoins, le temps dédié aux entretiens peut constituer un inconvénient. L'étudiante-chercheuse prendra donc des dispositions pour conduire ces derniers selon vos disponibilités et veillera à ce que le temps convenu soit respecté. Par ailleurs, l'observation extérieure dans une petite équipe de travail peut générer l'inconfort de se sentir jugé par l'étudiante-chercheuse. C'est pourquoi l'étudiante-chercheuse restera attentive au bien-être des participants et veillera à adopter une attitude de respect et de discrétion lorsqu'elle sera observatrice. Enfin, si vous ressentez un inconfort à quelconque moment durant le déroulement de votre participation, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante, de limiter l'accès à l'observation ou de vous retirer en tout temps sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de l'étudiante-chercheuse de suspendre ou de mettre fin aux entrevues ou aux observations si elle estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sur les fiches informatives et lors des entretiens et des observations sont confidentiels et que seules la responsable du projet, Méjanie Plante, et sa directrice de recherche Marie-Pierre Fortier, auront accès aux données de recherche. Le matériel de recherche, enregistrement numérique et transcriptions codées, ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheuse responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de son mémoire, d'articles scientifiques et communications scientifiques, les renseignements recueillis à la condition

qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Des questions sur le projet ou sur vos droits ?

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet via courriel à l'adresse suivante : [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la coordination du CERPE 3 au numéro (514) 987-3000 au poste : 3359 ou par courriel à : covanti.veronique@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement

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

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

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

J'accepte que l'étudiante-chercheuse ait accès

à mes notes évolutives au sujet du EDA « participant »,

et ce, pour la période des journées d'observation exclusivement :

OUI

NON

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DE L'ENSEIGNANT(E)**Titre du projet de recherche**

Collaboration vécue et perçue entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants dans l'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire

Étudiante-chercheuse

Étudiante-chercheuse responsable du projet : Méjlie Plante

Programme d'études : Éducation et Formation Spécialisées

Adresse courriel : [REDACTED]

Direction de recherche

Ce projet est conduit dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Marie-Pierre Fortier, professeure du département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté de l'Éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5352 ou par courriel à l'adresse : fortier.marie-pierre@uqam.ca.

Préambule

Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à explorer la collaboration entre enseignants et TES telle qu'elle est vécue en contexte d'intégration d'élèves ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à votre bonne compréhension de ce qui suit.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche de nature qualitative est une exigence partielle de la maîtrise en éducation. La durée prévue du déroulement est d'une semaine. Le nombre maximal de participants impliqués est de six, soit deux dyades TES-enseignant travaillant au soutien d'un même élève ayant des difficultés d'adaptation (EDA), intégré en classe ordinaire de l'enseignant participant et au plus, deux directions d'écoles. Selon les objectifs de la recherche, il s'agira d'abord de décrire le contexte de collaboration TES-enseignant tel que vécu par les membres des dyades (description des conditions organisationnelles de leur école et interactions observées quant à la collaboration TES-enseignants autour de l'intégration des EDA). De plus, il s'agira de décrire les perceptions des TES et enseignants au regard des dimensions de leur collaboration et de l'impact de celle-ci sur l'intégration des EDA.

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste d'abord à répondre à une fiche informative portant sur des données sociodémographiques et sur votre expérience professionnelle. De plus, elle consiste à ce que vous preniez part à un entretien semi-dirigé individuel au cours duquel il vous sera demandé de décrire vos perceptions quant à votre collaboration avec le/la TES travaillant en soutien à un EDA intégré dans votre classe ainsi que sur l'impact de cette collaboration sur l'intégration de cet élève. Cet entretien d'environ une heure se déroulera sur les lieux du travail en dehors des heures de travail régulières et nécessitera un enregistrement audio. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'étudiante-chercheuse. La transcription de l'entrevue sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Votre participation consiste également à accorder l'accès à l'étudiante-chercheuse aux espaces de votre travail quotidien pour qu'elle puisse y conduire des observations portant sur vos interactions avec un EDA intégré dans votre classe et surtout, vos interactions avec le/la TES qui travaille en soutien à l'intégration de cet élève. Cela inclut les rencontres individuelles entre vous et le/la TES et entre vous et l'élève. Toutefois, il est de votre droit de limiter l'accès à l'observation à l'étudiante-chercheuse si désiré. Les observations prendront place sur un maximum d'une semaine complète (cinq jours). Les périodes les mieux appropriées pour de telles observations seront convenues entre vous, le/la TES et l'étudiante-chercheuse. Enfin, votre participation inclut des courts entretiens individuels qui auront lieu après les périodes d'observation, selon votre disponibilité. Votre participation consistera à un prendre part à des entretiens de courte durée (environ dix minutes) à chaque journée d'observation. Lors de ces entretiens, il vous sera demandé de vous exprimer sur les interactions observées entre le/la TES et vous ainsi qu'entre vous et le EDA.

Finalement, il vous sera demandé de participer à la validation du cas de votre collaboration avec le/la TES. Pour ce faire, vous serez amené(e) à lire le cas rédigé par l'étudiante-chercheuse. Par la suite, vous rencontrerez l'étudiante-chercheuse (en personne ou par téléphone) pour discuter de la validité, soit en ajoutant, enlevant ou précisant des aspects dans le cas.

Avantages liés à la participation

Votre participation contribuera à la production de connaissances sur les pratiques collaboratives en lien avec l'intégration en classe ordinaire des élèves ayant une difficulté d'adaptation au primaire. De plus, votre participation vous permettra de vous exprimer sur vos pratiques, l'organisation de votre travail et les défis que vous rencontrez. Ce projet vous permettra aussi d'enrichir votre réflexion sur votre pratique professionnelle. Enfin, votre participation contribuera à l'exploration d'un domaine peu documenté en éducation au Québec, c'est-à-dire, la collaboration entre enseignants et TES.

Risques liés à la participation

La présente recherche n'implique aucun risque lié à la participation. Néanmoins, le temps dédié aux entretiens peut constituer un inconvénient. L'étudiante-chercheuse prendra donc des dispositions pour conduire ces derniers selon vos disponibilités et veillera à ce que le temps convenu soit respecté. Par ailleurs, l'observation extérieure dans une petite équipe de travail peut générer l'inconfort de se sentir jugé par l'étudiante-chercheuse. C'est pourquoi l'étudiante-chercheuse restera attentive au bien-être des participants et veillera à adopter une attitude de respect et de discrétion lorsqu'elle sera observatrice. Enfin, si vous ressentez un inconfort à quelconque moment durant le déroulement de votre participation, vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante, de limiter l'accès à l'observation ou de vous retirer en tout temps sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité de l'étudiante-chercheuse de suspendre ou de mettre fin aux entrevues ou aux observations si elle estime que votre bien-être est menacé.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des entretiens et des observations sont confidentiels et que seuls, la responsable du projet, Méjlie Plante, et sa directrice de recherche Marie-Pierre Fortier, auront accès à votre enregistrement, au contenu de sa transcription, aux notes d'observation et à toutes autres notes prises lors des entretiens de courte durée. Le matériel de recherche, enregistrement numérique et transcriptions codées, ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheuse responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de son mémoire, d'articles scientifiques et communications scientifiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Indemnité compensatoire

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Des questions sur le projet ou sur vos droits ?

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet via courriel à l'adresse suivante : [REDACTED] pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la coordination du CERPE 3 au numéro (514) 987-3000 au poste : 3359 ou par courriel à : covanti.veronique@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement de la chercheuse

Je, soussigné(e) certifie

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

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

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

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES PARENTS DE L'ÉLÈVE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ATTENTION DES PARENTS**Collaboration entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants dans le soutien à l'intégration****Identification**

Étudiante-chercheuse responsable du projet : Méjlie Plante

Programme d'études : Éducation et Formation Spécialisées

Adresse courriel :

Téléphone :

But général du projet et direction

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet de recherche visant à étudier la collaboration entre TES et enseignant dans le contexte de soutien à l'intégration d'élèves ayant des difficultés scolaires. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Marie-Pierre Fortier, professeure du département d'éducation et formation spécialisées de la Faculté de l'Éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5352 ou par courriel à l'adresse : fortier.marie-pierre@uqam.ca.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son enseignant(e), _____ et le/la TES _____ ont déjà donné leur accord à ce projet.

La contribution indirecte de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'organisation des services offerts aux élèves.

Procédures demandées à votre enfant

Ce projet concerne d'abord et avant tout la collaboration entre l'enseignant(e) de votre enfant et le/la TES avec qui il/elle fait équipe. Avec votre permission, nous observerons les interactions qu'ont l'enseignant(e) et le/la TES avec votre enfant. Les observations consignées concerneront exclusivement les actions et les paroles des adultes, et non celles de votre enfant. Ces observations se feront pendant les périodes régulières de classe, et ce, pendant une durée d'au plus cinq jours. En aucun cas, les observations ne demanderont un changement d'horaire, car au contraire, elles se feront dans le milieu habituel le plus naturel possible. Des notes manuscrites d'observation seront prises sur place par l'étudiante-chercheuse, mais aucune photo ni vidéo de votre enfant ne sera prise. Enfin, nous demandons votre accord pour avoir accès au plan d'intervention de votre enfant ainsi qu'aux notes évolutives que le/la TES rédigera à son dossier, exclusivement pour les journées d'observation, afin de recueillir de l'information au sujet des rôles et des interventions des adultes uniquement.

Avantages et risques d'inconfort

La participation indirecte de votre enfant contribuera à la production de connaissances sur les pratiques collaboratives entre enseignants et TES en lien avec l'intégration en classe. Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet, d'autant plus, que sa participation est indirecte. Néanmoins, il se peut que votre enfant soit gêné de la présence de l'étudiante-chercheuse lors de rencontres individuelles entre votre enfant et un adulte, le cas échéant. C'est pourquoi cette dernière prendra le temps, avant le début de la collecte de données, d'expliquer à votre enfant qu'elle observe seulement les adultes et qu'elle ne prend pas en note ses gestes ou ses paroles. Elle le rassurera également de la confidentialité de ses observations et le mettra au courant de son droit de demander d'être seul avec un adulte, sans la présence de l'étudiante-chercheuse, et ce, à tout moment et sans justification nécessaire. Soyez assuré que l'étudiante-chercheuse demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation.

Anonymat et confidentialité

Il est entendu que les notes prises lors des observations sont confidentielles et que seuls, la responsable du projet, Méjlie Plante, et sa directrice de recherche Marie-Pierre Fortier, auront accès aux notes d'observation et aux autres documents concernant votre enfant (plan d'intervention, notes évolutives). Toutefois, votre enfant étant un participant indirect, les notes prises ne serviront qu'à mettre en contexte les actions du/de la TES et de l'enseignant(e). Les documents concernant votre enfant (plan d'intervention et notes évolutives) qui serviront de matériel de recherche, seront codés de sorte que l'identification ne soit pas possible. Ces documents ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiante-chercheuse responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement seront détruits cinq ans après les dernières publications.

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Les autres élèves de la classe ne connaîtront pas la nature de la participation de votre enfant à ce projet. Ils seront informés que l'étudiante-chercheuse sera présente en classe pour observer le déroulement en général et en apprendre sur l'enseignant(e) et le/la TES.

Votre accord implique également que vous acceptiez que la responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoire) et d'articles ou de communications scientifiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

Compensation

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

Des questions sur le projet ou sur vos droits ?

Vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse responsable du projet via courriel à l'adresse suivante : plante.me@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule la participation indirecte de votre enfant et de ses droits.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la coordination du CERPE 3 au numéro (514) 987-3000 au poste : 3359 ou par courriel à : covanti.veronique@uqam.ca.

Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Autorisation parentale

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que les interactions de l'enseignant(e) et du
TES avec mon enfant soient observées :

OUI NON

J'accepte que l'étudiante-chercheuse ait accès
au plan d'intervention de mon enfant :

OUI NON

J'accepte que l'étudiante-chercheuse ait accès
aux notes évolutives de la TES au sujet de mon enfant
la période d'observation exclusivement :

OUI NON

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) et coordonnées : _____

APPENDICE E

LETTRE À L'ATTENTION DES PARENTS DE LA CLASSE

(date, ville)

Objet : Information sur le déroulement d'un projet de recherche dans la classe de votre enfant

À l'attention des parents de la classe de (nom de l'enseignant(e)),

La présente est pour vous informer du déroulement d'un projet de recherche qui se fera dans la classe de votre enfant. L'étudiante-chercheuse, Méjlie Plante, fait sa maîtrise à l'UQAM en éducation et formation spécialisées. Son projet de recherche porte sur la collaboration entre les techniciens en éducation spécialisée (TES) et les enseignants. Plus spécifiquement, l'enseignant(e) de la classe de votre enfant, ainsi qu'un(e) TES de son école participeront à son étude. Ainsi, du (date) au (date), elle conduira des observations dans différents lieux de l'école, dont la classe de votre enfant. Soyez assurés que ses observations se porteront vers les adultes uniquement et qu'aucune note, photo ou vidéo ne sera prise au sujet de votre enfant.

Le projet a été approuvé par le comité d'éthique sur la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3 de l'UQAM) ainsi que par la direction de (nom de l'école).

Pour toutes questions au sujet du projet, vous pouvez contacter l'étudiante-chercheuse via courriel à l'adresse suivante : [REDACTED] ou la direction de (nom de l'école).

Je vous remercie de votre collaboration,

Méjlie Plante

APPENDICE F

CANEVAS D'ENTRETIEN À L'ATTENTION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

CANEVAS D'ENTRETIEN (DIRECTION)

Information sur le contexte

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Heure du début de l'entretien :

Autre information :

Introduction de l'entretien

- Vérification du consentement
- Salutation et remerciement pour la participation au projet

Explication du contexte et de la procédure

Explication des objectifs de l'entretien

- Connaître les conditions organisationnelles de votre école au regard de la collaboration TES-enseignant visant l'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire
- Explication du déroulement
 - Il y aura un thème principal et des questions posées ;
 - Répondre le plus sincèrement possible ;
 - Le contenu de l'entretien demeurera confidentiel ;
 - Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion ;
 - Autorisation d'enregistrer.
- Explication de ses droits au participant
 - Droit de refus de répondre à une question en particulier ;
 - Droit de poser n'importe quelle question à tout moment ;
 - Droit de refus d'enregistrement audio à tout moment.
- Demander au participant s'il/elle a des questions avant de commencer
- Commencer l'enregistrement et le spécifier explicitement au participant

Entretien semi-dirigé

- Débuter l'entretien en se référant aux questions suivantes :

1. Pouvez-vous me parler de la vision de votre école sur l'intégration scolaire?

... *et sur l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des difficultés d'adaptation?*

... *et sur la réintégration en classe ordinaire d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ?*

2. Comment se fait l'intégration des EDA dans votre école?

3. Quelles sont les priorités d'action de votre école à l'égard de l'intégration des EDA?

4. Considérez-vous avoir du soutien de la part de la commission scolaire en ce qui concerne l'intégration scolaire des EDA? Pouvez-vous expliquer votre réponse ?

(Quelles sont les formes de soutien ?)

5. Quel est votre rôle dans l'intégration des EDA?

6. Comment s'organise le travail des TES et des enseignants en ce qui concerne l'intégration des EDA? (Rôles, fonctions, horaires, ressources, etc.)

7. Comment percevez-vous le partage des responsabilités entre TES et enseignants dans l'intégration des EDA?

8. Quelles sont les opportunités qu'ont les TES et enseignants pour collaborer ?

9. Est-ce qu'il y a des éléments qui facilitent la collaboration TES-enseignant?

Si oui, quels sont ces éléments à votre avis?

10. Est-ce qu'il y a des obstacles à la collaboration TES-enseignant?

Si oui, quels sont ces obstacles à votre avis?

Quels sont les moyens utilisés pour résoudre ou composer avec ces défis?

Formulations générales utiles pour les relances

- Pouvez-vous illustrer vos propos par des exemples ?
- Vous venez de me parler de... pouvez-vous m'en donner des exemples ?
- Si je comprends bien... est important pour vous. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt vous avez parlé de... pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné ... qu'en pensez-vous ?
- ... est très intéressant. Comment cela se passe quand vous...

Conclusion

- Reformulation des idées principales abordées durant l'entretien afin de s'assurer d'une compréhension juste et complète ;
- Remerciement du participant pour son temps et pour ce premier entretien ;
- Fin de l'enregistrement.

APPENDICE G

CANEVAS D'ENTRETIEN À L'ATTENTION DES TES

CANEVAS D'ENTRETIEN (TES)

Information sur le contexte

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Heure du début de l'entretien :

Autre information :

Introduction de l'entretien

- Vérification du consentement
- Salutation et remerciement pour la participation au projet

Explication du contexte et de la procédure

Explication des objectifs de l'entretien

- Connaître votre perception au regard des éléments facilitant ou posant obstacle à la collaboration dans votre école.
- Connaître votre perception quant à l'impact de votre collaboration avec l'enseignant(e) sur l'intégration du EDA en classe ordinaire.
- Décrire la collaboration TES-enseignant dans un contexte d'intégration scolaire selon votre propre expérience.

➤ Explication du déroulement

- Il y aura un thème principal et des questions posées ;
- Répondre le plus sincèrement possible ;
- Le contenu de l'entretien demeurera confidentiel ;
- Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion ;
- Autorisation d'enregistrer.

○ Explication de ses droits au participant

- Droit de refus de répondre à une question en particulier ;
- Droit de poser n'importe quelle question à tout moment ;
- Droit de refus d'enregistrement audio à tout moment.

○ Demander au participant s'il/elle a des questions avant de commencer

○ Commencer l'enregistrement et le spécifier explicitement au participant

Entretien semi-dirigé

- Débuter l'entretien en posant toute question nécessaire à la clarification de la fiche informative préalablement remplie par le participant.
 - Pour le reste de l'entretien, se référer aux questions suivantes :
1. Selon vous, quelle est la vision de votre école sur l'intégration scolaire?
 - ...et sur l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des difficultés d'adaptation?
 - ...et sur la réintégration en classe ordinaire d'élèves ayant des difficultés d'adaptation?
 2. Pouvez-vous me décrire comment s'organise l'intégration des EDA en général dans votre école?
 - (Organisation des services à l'élève, ressources, rôles, etc.)
 3. Que pensez-vous de l'intégration des EDA en classe ordinaire?
 - Croyez-vous que votre opinion est partagée par vos collègues à ce sujet?
 - Croyez-vous que l'enseignant(e) partage votre opinion à ce sujet?
 1. Pouvez-vous me décrire comment ça se passe cette année pour l'élève ayant des difficultés d'adaptation intégré dans la classe de *nom de l'enseignante*?
 2. Selon vous, quelle est l'importance de travailler avec l'enseignant(e) pour l'intégration de *nom du EDA* dans sa classe? Pouvez-vous expliquer votre réponse.

3. Quelles sont vos priorités au regard de l'intégration de *nom du EDA*?

... Selon vous, quelles sont celles de l'enseignant(e)?

4. Pouvez-vous décrire votre rôle dans le soutien à l'intégration de *nom du EDA*?

... Avez-vous des tâches assignées dont vous avez la responsabilité au quotidien? Si oui, lesquelles?

... Avez-vous des tâches plus ponctuelles en cours d'année scolaire? Si oui, lesquelles?

5. Pouvez-vous décrire le rôle de *nom de* l'enseignant(e) auprès de son élève ayant une difficulté d'adaptation?

... Que pouvez-vous dire sur le partage des responsabilités entre vous et l'enseignant(e).

6. Que pouvez-vous me dire au sujet de votre travail avec l'enseignant(e)?

(Temps et moyens de concertation, fréquence et durée des rencontres, organisation)

7. Pouvez-vous me donner un exemple de situation que vous percevez comme étant :

- une réussite de votre travail avec *nom de l'enseignant(e)* dans le contexte d'intégration de son élève?
- un défi dans votre travail avec *nom de l'enseignant(e)* dans le contexte d'intégration de son élève?

8. Croyez-vous que votre travail avec la TES a un impact sur l'intégration de *nom du EDA*? Expliquez votre réponse ...

9. La réalité du travail en milieu scolaire implique qu'il est possible que vous deviez collaborer avec un(e) nouvel(le) enseignant(e) d'une année à l'autre. Dans l'optique où vous ne puissiez pas travailler avec *nom de l'enseignant(e)* l'an prochain, pouvez-vous me dire quelles seraient les qualités d'un(e) enseignant(e) idéal(e) pour travailler en équipe avec vous?

Formulations générales utiles pour les relances

- Pouvez-vous illustrer vos propos par des exemples ?
- Vous venez de me parler de... pouvez-vous m'en donner des exemples ?
- Si je comprends bien... est important pour vous. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt vous avez parlé de... pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné ... qu'en pensez-vous ?
- ... est très intéressant. Comment cela se passe quand vous...

Conclusion

- Reformulation des idées principales abordées durant l'entretien afin de s'assurer d'une compréhension juste et complète ;
- Remerciement du participant pour son temps et pour ce premier entretien ;
- Fin de l'enregistrement;
- Entente sur les autres modalités de la collecte.

APPENDICE H

CANEVAS D'ENTRETIEN À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTES

CANEVAS D'ENTRETIEN (ENSEIGNANT.E)

Information sur le contexte

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Heure du début de l'entretien :

Autre information :

Introduction de l'entretien

- Vérification du consentement
- Salutation et remerciement pour la participation au projet

Explication du contexte et de la procédure

Explication des objectifs de l'entretien

- Connaître votre perception au regard des éléments facilitant ou posant obstacle à la collaboration dans votre école.
- Connaître votre perception quant à l'impact de votre collaboration avec le/la TES sur l'intégration du EDA en classe ordinaire.
- Décrire la collaboration TES-enseignant dans un contexte d'intégration scolaire selon sa propre expérience.

➤ Explication du déroulement

- Il y aura un thème principal et des questions posées ;
- Répondre le plus sincèrement possible ;
- Le contenu de l'entretien demeurera confidentiel ;
- Il est possible que je prenne des notes pendant la discussion ;
- Autorisation d'enregistrer.

○ Explication de ses droits au participant

- Droit de refus de répondre à une question en particulier ;
- Droit de poser n'importe quelle question à tout moment ;
- Droit de refus d'enregistrement audio à tout moment.

○ Demander au participant s'il/elle a des questions avant de commencer

○ Commencer l'enregistrement et le spécifier explicitement au participant

Entretien semi-dirigé

- Débuter l'entretien en posant toute question nécessaire à la clarification de la fiche informative préalablement remplie par le participant.
 - Pour le reste de l'entretien, se référer aux questions suivantes :
1. Selon vous, quelle est la vision de votre école sur l'intégration scolaire?
 - ...et sur l'intégration en classe ordinaire d'élèves ayant des difficultés d'adaptation?
 - ...et sur la réintégration en classe ordinaire d'élèves ayant des difficultés d'adaptation?
 2. Pouvez-vous me décrire comment s'organise l'intégration des EDA en général dans votre école?
(Organisation des services à l'élève, ressources, rôles, etc.)
 3. Que pensez-vous de l'intégration des EDA en classe ordinaire?
 - Croyez-vous que votre opinion est partagée par vos collègues à ce sujet?
 - Croyez-vous que la TES partage votre opinion à ce sujet?
 1. Pouvez-vous me décrire comment ça se passe pour vous en classe cette année avec votre élève ayant des difficultés d'adaptation?
 2. Considérez-vous avoir des collaborateurs dans votre travail auprès de votre élève ayant des difficultés d'adaptation ? Qui sont vos principaux collaborateurs?
 - Pour chaque personne nommée :
 - Pourquoi considérez-vous [personne] comme un collaborateur?
 - Pouvez-vous expliquer?
 3. Quelles sont vos priorités pour votre élève ayant des difficultés d'adaptation?
 - ...Selon vous, quelles sont celles de la TES?

4. Pouvez-vous décrire votre rôle auprès de votre élève ayant des difficultés d'adaptation?

... Avez-vous des tâches assignées dont vous avez la responsabilité au quotidien?

5. Pouvez-vous décrire le rôle de *nom du/de la TES* auprès de votre élève ayant des difficultés d'adaptation?

...Que pouvez-vous dire sur le partage des responsabilités entre vous et le/la TES?

6. Que pouvez-vous me dire au sujet de votre travail avec la TES?

(Temps et moyens de concertation, fréquence et durée des rencontres, organisation)

7. Pouvez-vous me donner un exemple de situation que vous percevez comme étant:

- une réussite de votre travail avec *nom de la TES* dans le contexte d'intégration de votre élève?
- un défi dans votre travail avec *nom de la TES* dans le contexte d'intégration de votre élève?

8. Croyez-vous que votre travail avec la TES a un impact sur l'intégration de *nom du EDA*? Expliquez votre réponse...

9. La réalité du travail en milieu scolaire implique qu'il est possible que vous deviez travailler avec une nouvelle TES d'une année à l'autre. Dans l'optique où vous ne puissiez pas travailler avec *nom de la TES* l'an prochain, pouvez-vous me dire quelles seraient les qualités d'un(e) TES idéal(e) pour travailler en équipe avec vous?

Formulations générales utiles pour les relances

- Pouvez-vous illustrer vos propos par des exemples ?
- Vous venez de me parler de... pouvez-vous m'en donner des exemples ?
- Si je comprends bien... est important pour vous. Pourquoi est-ce si important ?
- Plus tôt vous avez parlé de... pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné ... qu'en pensez-vous ?
- ... est très intéressant. Comment cela se passe quand vous...

Conclusion

- Reformulation des idées principales abordées durant l'entretien afin de s'assurer d'une compréhension juste et complète ;
- Remerciement du participant pour son temps et pour ce premier entretien ;
- Fin de l'enregistrement;
- Entente sur les autres modalités de la collecte.

APPENDICE I

FICHE INFORMATIVE À L'ATTENTION DES TES

FICHE INFORMATIVE (TES)

Titre du projet de recherche

Collaboration vécue et perçue entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants dans l'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire

Nom : _____

Votre âge : _____

Votre sexe : ☐ Homme
☐ Femme

*** Cette page sera retirée et détruite une fois le code alphanumérique attribué à votre questionnaire. Cette procédure vise à maintenir la confidentialité de vos réponses. ***

Décrivez votre formation collégiale et universitaire. Il peut s'agir d'un programme ou de cours (si hors programme ou programme non complété).

Titre de la formation ou du diplôme	Institution	Année à laquelle la formation a été complétée

Indiquez si vous avez reçu de la formation continue dans le cadre de votre emploi comme technicien.ne en éducation spécialisée.

Type de formation	Organisme dispensateur	Thème ou titre de la formation	Année à laquelle la formation a été suivie

Indiquez votre nombre d'années d'expérience pour chaque situation.

Situation	Nombre d'années d'expérience
• Dans la profession	_____
• En milieu scolaire	_____
• Au primaire	_____
• En classe spécialisée	_____
• En soutien à l'intégration	_____
• Autre : _____	_____
• En dyade avec l'enseignant.e avec qui vous travaillez présentement	_____

Votre statut d'emploi :

- ☐ Précaire
☐ Permanent

Votre temps de travail :

- ☐ Temps partiel (nombre d'heures/semaine : _____)
☐ Temps complet (nombre d'heures/semaine : _____)

APPENDICE J

FICHE INFORMATIVE À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTES

FICHE INFORMATIVE (ENSEIGNANT-E)

Titre du projet de recherche

Collaboration vécue et perçue entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants dans l'intégration d'élèves identifiés comme ayant une difficulté d'adaptation en classe ordinaire au primaire

Nom :

Votre âge :

Votre sexe :

- ☐ Homme
☐ Femme

Cette page sera retirée et détruite une fois le code alphanumérique attribué à votre questionnaire. Cette procédure vise à maintenir la confidentialité de vos réponses.

Décrivez votre formation collégiale et universitaire. Il peut s'agir d'un programme ou de cours (si hors programme ou programme non complété).

Titre de la formation ou du diplôme	Institution	Année à laquelle la formation a été complétée

Indiquez si vous avez reçu de la formation continue dans le cadre de votre emploi comme enseignant(e).

Type de formation	Organisme dispensateur	Thème ou titre de la formation	Année à laquelle la formation a été suivie

Indiquez votre nombre d'années d'expérience pour chacune des situations.

Situation	Nombre d'années d'expérience
• Enseignement au préscolaire	_____
• Enseignement au primaire	_____
• Enseignement au secondaire	_____
• Enseignement en classe d'adaptation scolaire	_____
• Enseignement en classe ordinaire	_____
• En dyade avec le/la TES avec qui vous travaillez présentement	_____

Votre statut d'emploi :

- ☐ Précaire
☐ Permanent

Votre temps de travail :

- ☐ Temps partiel (nombre d'heures/semaine : _____)
☐ Temps complet (nombre d'heures/semaine : _____)

APPENDICE K

CANEVAS DE LA GRILLE D'OBSERVATION

- ▣ Contexte physique
- ▣ Acteurs principaux
- ▣ Activités, interventions, interactions
- ▣ Échanges (contenu, forme, participants, langage, gestes, non-verbal)

- ▣ Questions à poser aux participants
- ▣ Réflexions liées à la théorie
- ▣ Comportement de la chercheuse et effets perçus de sa présence *in situ*

GRILLE D'OBSERVATION



NOTES PRAGMATIQUES			
<i>Heures de début et de fin de l'observation</i>	<i>Date de l'observation</i>	<i>Lieu et contexte général de l'observation</i>	<i>Personnes observées</i>
<i>Heure</i>	NOTES DESCRIPTIVES		NOTES MÉTHODOLOGIQUES

LISTE DES RÉFÉRENCES

Note : Les références précédées d'un astérisque sont des références secondaires.

Ahlgren, K. L. (2010). *Perceptions of general and special educators and paraprofessionals on educational setting for student with emotional disturbance*. (Thèse de doctorat). The University of Wisconsin. Récupérée de <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2443/docview/860928970?accountid=14719>

Allenbach, M. (2015). Diversité des pratiques et construction des rôles des intervenants à l'école. [Chapitre de livre]. Dans J.-C. Kalubi, et L. Gremion, *Intégration/Inclusion scolaire* (p. 103-126). Québec : Éditions Nouvelles AMS.

Allenbach, M. (2017). Développer des pratiques collaboratives : Les intervenants entre souffrance et créativité. [Chapitre de livre]. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi, *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (p.97-114). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Allenbach, M., Borri-Anadon, C., Leblanc, M., Paré, M., Rebetez, F. et Tremblay, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. [Chapitre de livre]. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-85). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.

*Armstrong, F. (2003). Le concept de *special education needs* dans le concept de la culture scolaire britanniques. *La Nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, (22), 9-17.

Baker, M. (2005). Cooperation: Forms and processes in problem-solving situations that are designed for learning. *DSV-KTH, K21ab*, avril-juin.

- *Baumberger, B. Doudin, P.-A. et Martin, D. (2009). Études de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 117-134.
- Barbetta, P.M., Norona, K.L. et Bicard, D.F. (2005). Classroom behavior management : A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11-19.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497. Récupéré de [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- Barthe, B. (2000). Travailler la nuit au sein d'un collectif : quels bénéfices ? [Chapitre de livre]. Dans Benckroum, T.H. et A. Weill-Fassina, *Le travail collectif : Perspectives actuelles en ergonomie* (p. 235-255). Toulouse : Octares.
- Barthe, B. et Quéinnec, Y. (1999). Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. *L'année psychologique*, 99(4), 663-686.
- Barthélémy, V. (2014). Professeur des écoles dans une école inclusive : vers une nouvelle professionnalisation dans la construction bipartite enseignant/AVS ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(68), 239-252.
- Bean, F. V. (2013). *Planning co-teaching processes: A study of co-teaching implementation leading to teacher satisfaction*. (Thèse de doctorat). Capella University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2048/pqdtglobal/docview/1466302987/abstract/86B6352983F24B9EPQ/480>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation, *Document produit par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)* Québec: Université Laval.
- Beaumont, C. et Sanfaçon, C. (2006). L'intervention en situation de crise. [Chapitre de livre]. Dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 161-176). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Beaumont, J. et Lavallée, C. (2012). L'enseignant-ressource : « un prof qui parle aux profs ». *Pédagogie collégiale*, 25(4), 27-31.

- Beauregard, F. et Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaires et la réadaptation : besoins des intervenants. *Service social*, 57(2), 158-172.
- Belmont, B., Plaisance, E. et Vérillon, A. (2009). Les auxiliaires à l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Conditions de travail et développement des compétences professionnelles. *Revue Européenne du Handicap* 3, 320-339.
- Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. doi : 10.7202/1007730
- Bisaillon, M.J. et Rousseau, N. (2008). *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bodgan, R.C. et Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Boies, I. (2012). L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/docview/1268765846/>
- Boisvert, D. (2000). La nature des équipes autonomes d'intervention. [Chapitre de livre]. Dans D. Boisvert (dir.), *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire : Modèles et pratiques* (p. 9-36). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boomer, L.W. (1981). Meeting Common Goals Through Effective Teacher Paraprofessional Communication. *Teaching Exceptional Children*, Winter, 51-53.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourke, P. et Carrington, S. (2007). Inclusive Education Reform: Implications for Teacher Aides. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 15-24.

- *Bourke, R., Kearney, A. et Bevan-Brown, J. (2004). Stepping out of the classroom : involving teachers in the evaluation of national special education policy. *British journal of special education*, 31(3), 150-156. doi : 10.1111/j.0952-3383.2004.00346.x
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme? [Chapitre de livre]. Dans Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 61-74). Bruxelles : De Boeck.
- Borges, C. (2011). La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 83-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- *Brewer, M. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475-482.
- *Bruner, C. (1991). *Thinking Collaboratively: Ten Questions and Answers to Help Policy Makers Improve Children's Services*. Washington: Education and Human Services Consortium.
- *Burns, M. K. (1999). Effectiveness of special personnel in the intervention assistance team model. *Journal of Educational Research*, 92(6), 354-356.
- Burtch, K. K. (2009). *Supervision of paraprofessionals in elementary classrooms: A descriptive case study* (Thèse de doctorat). Colorado State University. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2048/pqdtglobal/docview/304863214/abstract/853E0742F2804309PQ/773>
- Bush, G. (2003). *The School Buddy System: The Practice of Collaboration*. Chicago : American Library Association.
- Carnahan, C. R., Williamson, P., Clarke, L. et Sorensen, R. (2009). A Systematic Approach for Supporting Paraeducators in Educational Settings: A Guide for Teachers. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 34-43.
- Carrington, S. et Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International journal of inclusive education*, 6(1), 1-16. doi: 595 10.1080/13603110110061754

- Carroll, D. (2001). Considering paraeducator training, role, and responsibilities. *Teaching exceptional children*, Nov/Dec, 60-64.
- Causton-Theoharis, J.N., Giangreco, M.F., Doyle, M.B. et Vadasy, P.F. (2007). Paraprofessionals. The « Sous-Chefs » of literacy instruction. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 56-62.
- Changkakoti, N. et Fahrni, L. (sous presse). La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants : passage de seuils physiques et symboliques. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Christie, K. (2002). States take on the training of paraprofessionals. *The Phi Delta Kappan*, 84(3), 181-182. Récupéré de http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/20440308?seq=1#page_scan_tab_contents
- Chopra, R., Sandoval-Lucero, E., Soaragon, L., Bernal, C., Berg De Balderas, H. et Carroll, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education*, 25(4), July/August, 219-231.
- *Chreim, S., Williams, B. E. et Hinings, C.R. (2007). Interlevel Influences on the Reconstruction of Professional Role Identity. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1515-1539.
- Cinq-Mars, M. (2009). *Portrait des rôles et tâches de l'éducateur spécialisé. Analyse par catégorie de milieux et correspondance avec les 26 compétences du cursus de formation élaboré pour l'obtention d'un diplôme d'études collégiales en TES*. Cégep Marie-Victorin : Comité bipartite.
- Clough, P., Clough P. et Lindsay G. (1991). *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education*. Londres: Taylor and Francis Group. Récupéré de <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/lib/uqam/detail.action?docID=171795>
- Comeau-Vallée, M. (2015). *La collaboration interprofessionnelle : espace de négociation identitaire*. (Thèse de doctorat). Montréal : HEC.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2006). *Plan de classification. Personnel Professionnel*. Récupéré de <http://www.cspaysbleuets.qc.ca/Portals/0/Pochette%20accueil%20RH/Plan-classification-PNE.pdf>

- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones.
(2011). *Plan de classification des emplois de soutiens techniques et paratechniques, administratifs, manuels*. Récupéré de http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCA/fr/09_Plans_class/soutien/CPNCA-Plan_de_classification-Soutien-fevrier2011.pdf
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones.
(2011). *Plan de classification pour les commissions scolaires francophones*. Récupéré de http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/10_Plans_class/soutien/CPNCF_PLAN_CLASS_SOUTIEN_avec_page_couverture_couleur_INTERN ET.pdf
- Conq, N., Kervella, J-P. et Vilbrod, A. (dir.). (2009). *Le métier de l'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*. Actes du Colloque, Brest l'Institut pour le Travail Éducatif et Social, Bretagne, 22-23 janvier. Paris : L'Harmattan.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Cook, L. et Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 1-8.
- Côté, C. (2015). *Étude des pratiques sur l'adaptation de l'enseignement des mathématiques en contexte de collaboration et de coenseignement*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupérée de <http://www.archipel.uqam.ca/9041/>
- *Cousins, J.B., Ross, J.A. et Maynes, F.J. (1994). The reported nature and consequences of teachers' joint work in three exemplary schools. *The Elementary School Journal*, 94(4), 441-465.
- Couturier, Y., Larose, F. et Bédard, J. (2009). Continuités et discontinuités de l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, 42(4), 59-79. doi : 10.3917/lse.424.0059
- *Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Londres: Sage.

- D'Amour, D. (1998). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupérée de <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.ugam.ca:2443/docview/304476472?accountid=14719>
- D'Amour, D. et Oandansan, I. (2005). Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. *Journal of interprofessional care*, mai, 8-20. doi: 0.1080/13561820500081604
- Day, C. (2001). « Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariat ». *Carrefours de l'éducation*, juillet-décembre, 41-54.
- Delisle, C. (2009). *L'intervention psycho-socio-éducative en contexte d'intégration scolaire. Une analyse ergonomique du travail des techniciennes en éducation spécialisée au primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval. Récupéré de www.theses.ulaval.ca/2009/26679/26679.pdf
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research. Handbook of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. CQRS/MÉQ. Récupéré de <http://www3.MÉLS.gouv.qc.ca/agirautrement/OutilsDocum/CommunEduc.pdf>
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Devlin, P. (2008). Create effective Teacher-Professional Teams. *Interventions in School and Clinic*, 44(1), 41-44.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. (Thèse de doctorat). Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Dionne, L. (2005). Le partage et la transformation des pratiques pédagogiques par la création d'espaces de collaboration en milieu scolaire. [Chapitre de livre]. Dans C. Gervais et L. Portelance, *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 349-366). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 45-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ducrey, F. et Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès d'enseignants genevois*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Dufour, M. (2013). *Les représentations sociales de la collaboration chez les intervenants sociaux du Centre jeunesse et des centres de santé et de services sociaux du Saguenay-Lac-Saint-Jean œuvrant auprès des jeunes présentant des troubles mentaux*. (Mémoire de Maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- DuFour, R., Eaker, R. et Burnette DuFour, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work : new insights for improving schools*. Bloomington : Solution Tree.
- *Dukerich, J.M., Kramer, R. et McLean Parks, J. (1998). The dark side of organizational identification. Dans D. Whetten et P. Godfrey, *Identity in organizations: Developing theory through conversations*, (p. 245-256), Thousand Oaks : Sage.
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Smith, E. P. et Laughlin, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 37-53.
- *Dutton Tillery, A., Varjas, K., Meyers, J. et Smith Collins, A. (2009). General education teachers's perceptions of behavior management and intervention strategies. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 86-102.
- Ebersold, S. (2008). Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives. *Revue européenne de recherche sur le handicap*, 2(3), 193-208. doi : 10.1016/j.alter.2008.04.001

- Eurydice. (2009). *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009*. Récupéré de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105fr.pdf
- Fahrni, L. (2018). *Les frontières architecturales et symboliques de l'école : négociations d'espaces au moment de l'entrée à l'école dans un établissement scolaire péri-urbain du canton de Fribourg (Suisse)*. Communication présentée au Colloque Éducatif Présent!, 10^e édition (CEP2018), 8 – 10 mars 2018, Montréal.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ). (2009). *Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers - élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)*. Québec : Publication de la CSQ.
- Feuilladiou, S. et Tambone, J. (2015). La demande d'aide spécialisée des enseignants ordinaires du premier degré auprès des Rased. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(66), 161-170.
- Flesner, D. M. (2007). *Experiences of co-teaching: Crafting the relationship*. (Thèse de doctorat). University of Florida. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/304869122/abstract/4FBA1185574C4E75PQ/143>
- File, N. (2010). Interdisciplinary Collaboration in Early Childhood A2 - Peterson, Penelope. Dans E. Baker et B. McGaw (dir.), *International Encyclopedia of Education* (3^e éd.) (p. 739-744). Oxford : Elsevier. Récupéré de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947011489>
- Fisher, M. et Pleasants, S.L. (2012). Roles, Responsibilities, and Concerns of Paraeducators: Findings From a Statewide Survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39. doi : 10.7202/1054156ar

- Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (5^e éd.). Boston: Pearson.
- Friend, M. et Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (6^e éd.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Fustier, P. (2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris: Dunod.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Sainte Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Garcia, A. et Marcel, J.-F. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez les enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 125-141). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garnier, P. (2003). Les partenaires : diversité et limites. [Chapitre de livre]. Dans *Faire la classe à plusieurs* (p. 55-86). Rennes : Presses universitaires de Rennes. Récupéré de <http://books.openedition.org/pur/24308>
- Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130, 29-42. Récupéré de http://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2000_num_130_1
- Gather Thurler, M. (2007). L'organisation du travail dans les établissements scolaires. [Chapitre de livre]. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini, *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (p. 342-361). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : Pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. [Chapitre de livre]. Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-151). Louvain-la Neuve : De Boeck Supérieur.

- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45. doi : 10.3917/nras.072.0027
- *Gerlach, K. (2007). *Let's team up! A checklist for paraeducators, teachers, and principals*. Washington : National Education Association. Récupéré de www.nea.org
- Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-53.
- Giangreco, M.F. et Doyle, M.B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. [Chapitre de livre]. Dans S.E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers* (p. 51-70). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Giangreco, M.F. et Doyle, M.B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. [Chapitre de livre]. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 429-439). London: Sage.
- Giangreco, M.F., Suter, J.C. et Doyle, M.B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools : A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(41), 41-57.
- Giangreco, M.F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, Practices and alternatives. *Australian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106. doi : 10.1017/jse.2013.1
- Gilly, M., Fraisse, J. et Roux, J.P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. [Chapitre de livre]. Dans Perret-Clermont, A.N. et M. Nicolet (dir.) : *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (p. 79-101). Paris : L'Harmattan.
- Gingras, J.-P. (2007). Communauté d'apprentissage et formation continue des enseignants : le cas de l'école secondaire Le Vitrail. (Mémoire). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/3337/1/M9700.pdf>

- Gold, R. (1957). Roles in Sociological Field Observation. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- *Gray, B. et Wood, D.J. (1991). Collaborative Alliances: Moving from Practice to Theory. *Journal of Applied Behavioral Science*, 27(3), pp. 3-22.
- Gremion, L. et Kalubi, J.-C. (2015). Introduction. [Introduction]. Dans J.-C. Kalubi, et L. Gremion, *Intégration/Inclusion scolaire* (p. 15-18). Québec : Éditions Nouvelles AMS.
- Gremion, L. et Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi, *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (p.vii-xi). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gremion, L. Ramel, S., Angelucci, V. et Kalubi, J.-C. (2017). *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Guerdan, V. (2015). Le processus de collaboration : quelles pistes pour la formation? [Chapitre de livre]. Dans J.-C. Kalubi, et L. Gremion, *Intégration/Inclusion scolaire* (p. 65-80). Québec : Éditions Nouvelles AMS.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F, Duraffourg, J. et Kerguelen, A. (2006). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie* (2^e éd.). Lyon: Éditions de l'ANACT.
- Guranlick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. et Connor, R. T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 237-250.
- Grangeat, M. (2007). Caractériser les compétences des enseignants en interactions scolaires. [Chapitre de livre]. Dans A. Specogna (dir.), *Enseigner dans l'interaction* (p. 168-196). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Grubert, A. (2011). *Collaboration Among Special and General Educators: The Voices of Teachers*. (Thèse de doctorat). Lesley University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/908416645/abstract/86B6352983F24B9EPQ/597>

- Hantzidiamantis, P. A. (2011). *A Case Study Examining the Collaboration Between A General Education and A Special Education Teacher In An Inclusive Classroom* (Thèse de doctorat). Hofstra University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/887900602/abstract/410C93D401CC4B2BPQ/59>
- *Hargreaves, A. (1994). *Changind teachers, changing times :Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College.
- Harnois, L. (2011). Des points de vue d'enseignants et de professionnels non enseignants sur les collaborations entre l'école, la famille et la communauté. *Vie pédagogique*, 157, 69-78.
- Harris, J.J. (2002). Teachers and Teacher Assistants Create Dynamic Duos. *Momentum, February/March*, 46-48.
- Harris, L.R., et Aprile, K.T. (2015) « I can sort of slot into many different roles »: examining teacher aide roles and their implications for practice. *School Leadership and Management*, 35(2), 140-162. Récupéré de <http://www.tandfonline.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/doi/abs/10.1080/13632434.2014.992774#.Vm8vC0YfVAM>
- Helwick-Jackson, V. E. (2007). *Co -teaching between special educators and general educators: An in -depth look at exemplary practice* (Thèse de doctorat). University of Northern Colorado. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/304830579/abstract/410C93D401CC4B2BPQ/19>
- Hugues, E.C. (1992). *Le Regard sociologique*. Paris : EHESS.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. et Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Irvine, A., Lupart, J. L., Loreman, T., et McGhie-Richmond, D. (2010). Educational leadership to create authentic inclusive schools: The experiences of principals in a Canadian rural school district. *Exceptionality Education International*, 20(2), 70-88.

- *Isherwood, R. S. et Barger-Anderson, R. (2007). Factors affecting the adoption of co teaching models in inclusive classrooms: one school's journey from mainstreaming to inclusion. *Journal of ethnographic and qualitative research*, 2, 121-128.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 285-306.
- Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l'AIJ*, 22, 163-171. Récupéré de http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf
- Johns, B. H. et Crowley, E.P. et Guetzloe, E. (2002). Planning the IEP for students with emotional and behavioral disorders. *Focus on Exceptional Children*, 34(9), 1-12.
- *Johnson, L.J. et Pugach, M.C. (1996). The emerging third wave of collaboration beyond problem solving. [Chapitre de livre]. Dans W. Stainback et S. Stainback (dir.), *Controversial issues confronting special education* (p. 197-204). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- *Jodelet, D. (1991). Représentations sociales. Dans H. Bloch (dir.) *Grand dictionnaire de la Psychologie* (p. 668-672). Paris: Larousse
- Jordan, A. et Stanovich, P. J. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special education needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2-3), 25-46.
- Kalubi, J.-C. et Gremion, L. (2015). *Intégration/Inclusion scolaire*. Québec : Éditions Nouvelles AMS.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. [Chapitre de livre]. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). Saint-Laurent : ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : ERPI.

- Kauffman, J. M. et Landrum, T.J. (2009). Politics, Civil Rights, and Disproportional Identification of Students with Emotional and Behavioral Disorders, *Exceptionality* 17(4), 177-188.
- Kearney, A. et Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand: Reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 201-219.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C. et Preston-Smith, S. (2014). Co-Teaching Perspectives from Secondary Science Co-Teachers and Their Students with Disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651-680.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Schumm, J. S., Cohen, P. et Forgan, J. W. (1998). Inclusion or pull-out: which do students prefer? *Journal of learning disabilities*, 31(2), 148-158.
- Knackendoffel, E. A. (2007). Collaborative Teaming in the Secondary School. *Focus on Exceptional Children*, 40(4), 1.
- *Labelle, J.M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne. [Chapitre de livre]. Dans C. Danis et C. Solar (dir.), *Apprentissage et développement des adultes* (p. 103-122). Montréal : Les Éditions Logiques.
- *Labelle, J.M. (2000). La réciprocité éducatrice : au détour de l'école? *Éducation permanente*, 144, 77-87.
- *Labelle, R. (2004). *Guide du partenariat en milieu scolaire*, Cours ADS-6133, Université du Québec en Outaouais.
- Labonté, M. L. (2011). *Évaluation de la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif*. (Thèse de doctorat) Université de Montréal. Récupérée de <http://hdl.handle.net.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/1866/5431>
- Lambert, J. (2016). *Les interactions au quotidien en institution : une observation directe auprès des personnes âgées présentant des troubles cognitifs*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/8681/1/M14338.pdf>

- Landry, M. (2013). *Processus clinique en éducation spécialisée* (2^e éd.). Anjou: Fides Éducation.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupérée de <https://archipel.uqam.ca/9632/1/D1529.pdf>
- Langevin, R., Sénéchal, C. et Larivée, S. (2011). Les aides-enseignants (AE) : un service utile et controversé en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 67-79. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/1004330ar>
- Larivée, S. (2003). *L'établissement d'une relation partenariale avec les parents : mythe ou réalité ?* Communication présentée dans le cadre du 24^e Congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), Sainte-Adèle, 14-16 novembre.
- Larivée, S. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p.161-177). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S., Kalubi, J.C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams with an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), 189-202.
- Lebel, M. (2010). *Analyse exploratoire d'un modèle d'organisation des services éducatifs complémentaires : La coordination des services en milieu scolaire*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- LeBlanc, M. (2010). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*. (Thèse de doctorat). Université de Moncton. Récupérée de <http://search.proquest.com/docview/910330318/>

- LeBlanc, M. et Lortie, V. (2007). Les rôles de l'enseignant et de l'éducateur en animation conjointe d'activités de réadaptation : une étude exploratoire par observation. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 57-79.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective* (2^e éd.). Paris : EYROLLES.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique* (2^e éd.). Paris: PUF.
- Le Capitaine, J.-Y. (2005). L'intégration : une inclusion en trompe-oeil. *Liaisons (bulletin du CNFEDS, Université de Savoie, Chambéry)*, 1, 21-30.
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2012). *La communauté d'apprentissage professionnelle comme soutien au développement professionnel des enseignants en milieu scolaire inclusif*. (Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.)
- Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.
- Ledbetter, J. P. (2016). *Beyond « Supervising » Paraeducators: A Community of Practice about Team Leadership in Special Education* (Thèse de doctorat). Arizona State University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/1793408313/abstract/4FBA1185574C4E75PQ/104>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard, C., Kamazi, P.C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : Le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23(1), 59-77.

- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. [Chapitre de livre]. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke : Centre de ressources pédagogiques (CRP).
- Lessard, C. et Tardif, M. (1997). La Profession enseignante au Québec, 1945-1990. Histoire, structures, système. *Recherches sociographiques*, 38(2), 358-360. Récupéré de <http://www.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue/rs/1997/v38/n2/057132ar.html?vue=resume>
- Letor, C. (2009). *Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Levasseur, L. et Tardif M. (2005a). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97-118. Récupéré de <http://www.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue/rs/2005/v46/n1/012091ar.html?vue=resume>
- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005b). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 15(1), 169-188. Récupéré de <http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue-education-et-societes-2005-1-page-169.htm>
- Levasseur, L. (2014). La division du travail éducatif : deux figures de la subjectivité en tension au sein de l'institution scolaire. *Revue Questions vives en éducation*, 21, 1-14. Récupéré de <http://www.crifpe.ca/publications/view/14984>
- Lindeman, D.P. et Beegle, G.P. (1988). Preservice Teacher Training and Use of the Classroom Paraprofessional. A National Survey. *Teacher Education and Special Education*, 11(4), 183-186.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Loi sur l'instruction publique (LIP). (2018). C.2 Récupéré de http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3?langCont=fr#ga:l_ii-gb:l_i-h1

- Luhmann, N. (2006). *La confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris : ECONOMICA.
- Lussier, A. (2015). *Étude du lien entre la collaboration enseignant-technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <http://hdl.handle.net.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/1866/13676>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre à les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 27-42.
- Marcel, J.-F. et Piot, T. (dir.). (2005). Dans la classe, hors la classe. *Recherche et formation*, (56), 156-159.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série, L'instrumentalisation dans la collecte de données : choix et pertinence*, 2, 5-17.
- Martineau, S. et Simard, D. (2011). Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en stage ou en accompagnement mentorat. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelanc, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 13-24). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2016). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au préscolaire et au primaire. Rapport préliminaire*. Québec : Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Récupéré de https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_primaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Massey, M. (2009). *Élaboration d'un instrument de mesure visant à établir le niveau de collaboration entre deux co-enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé au primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/2600/>
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. (2006). « Enjeux et limite d'une formation au partenariat », Colloque de l'UFM de Versailles « Quels liens entre éducation physique et sportive, sciences de la vie et de la Terre et vie scolaire ». Récupéré de <http://cercle.lu/download/partenariats/EnjeuxformationPartenariats.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. et Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2016). *Présentation du ministère*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/les-ministres-depuis-la-creation-du-ministere/>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MÉES). (2017). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MÉES). (2018). *Indices de défavorisation*. Page récupérée de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MÉESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lintervention-aupres-des-eleves-ayant-des-difficultes-de-comportement/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2004). *Le plan d'intervention, au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf

- *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2009a). *Indicateurs de gestion*. Données agrégées des commissions scolaires pour les années 2003, 2005, 2009. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 2 décembre de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/15948>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2009b). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAAf.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011). Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpsc/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (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 : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (1996). *Les états généraux sur l'éducation. 1995-1996. Exposé de la situation*. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40261>
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de www.MÉLS.gouv.qc.ca/publications/menu-archive.htm
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (1999b). *Techniques d'éducation spécialisée. Rapport d'analyse de situation de travail*. Rapport déposé en janvier 1999 par le ministère de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (2000). *Techniques d'éducation spécialisée. Programme d'études 351.AO*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MÉQ). (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2004). *Techniques d'éducation spécialisée. Programme d'études techniques*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monteil, J.-M., (1989). *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Moreau, A., Leclerc, M. et Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35-61.
- *Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- *Moscovici, S. (1972). Society and theory in social psychology. Dans J. Israël, et H. Tajfel, *The context of social psychology: a critical assesment*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. et Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaine et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. Paris : PUF.
- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupérée de <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/963542294?accountid=1471>

- Nadeau, M.-F., Massé, L. Gaudreau, N., Varret, C. et Nadeau, S. (2018, avril). *Ce que je pense, fais et ressens de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés de comportement : attitudes des enseignants québécois*. Communication présentée au 7^e congrès biennal du CQJDC. Québec.
- National Center for Education Statistics. (2009). *Statistics of States School: Report for the school years 1969-1970, 1971-1972, 1973-74; 1978-1979m 1980, 1986, 1990, 1996, 2000, 2008*. Washington: US Department of Education.
- Nédélec-Trohel, I., Joffredo-Lebrun, S. et Magnen, M. (2012). Étude de pratiques inclusives en classe ordinaire : rôle et place de l'AVS vis-à-vis du professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), p. 155-166.
- Nédélec-Trohel, I. et Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 161-180.
- Nevin, A., Thousand, J. et Paolucci-Whitcomb, P. (1990). Collaborative consultation: empowering public school personnel to provide heterogeneous schooling for all- or, who rand that bell? *Journal of education and psychological consultation* 1(1), 41-67.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Niznick, J. R. F. (2010). *What is the relationship between paraprofessional perceptions of their formal and on-the-job training compared to teacher perceptions of paraprofessional competence using those acquired skills in an integrated setting?* (Mémoire de maîtrise). Southwest Minnesota State University. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/748313270/abstract/853E0742F2804309PQ/769>
- No child left behind act*. (2001) Récupéré de <https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.pdf>
- OCDE et UNESCO. (2002). *World Education Indicators 2002. Financing Education. Investments and returns*. New York: Institute for statistics (UIS), OCDE.
- *Ogien, A. et Quiéré, L. (2006). *Les moments de la confiance. Connaissances affects et engagements*. Paris : Economica.

- Osborn, M., McNess, E. et Broadfoot, P. (2002). *What Teachers Do: Changing Policies and Practices in a Primary Education*. Londres : Continuum.
- Ouellet, S., Caya, I. et Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Paquet, A. (2008). *L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupérée de <http://www.archipel.uqam.ca/1694/>
- Paquet, A. et Magerotte, G. (2012). Scolariser des élèves avec autisme en classe ordinaire. Analyse du rôle de soutien dans la classe. [Chapitre de livre]. Dans C. Philip, (dir.), G. Magerotte et J.-L. Adrien, *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 92-110). Paris : Dunod.
- Paquin, M. et Drolet, M. (2006). Le travail de collaboration avec les parents et les autres intervenants. [Chapitre de livre]. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- *Pate, J., Fishbacher, M. et Mackinnon, J. (2010). Health improvement: countervailing pillars of partnership and profession. *Journal of Health Organization and Management*, 24(2), 200-217.
- Parvey, M. C. (2008). *Teacher assistants in classrooms and schools: Roles, collaboration, and responsibilities*. (Thèse de doctorat). Fordham University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/304641399/abstract/853E0742F2804309PQ/880>
- Perréard Vité, A. et Vité, L. (2007). Nouvelles formes de pratiques enseignantes à Genève: une étude de cas. [Chapitre de livre]. Dans *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 103-115). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 438-439.

- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J. (dir.), Peterson, P., Marion, A., Gravel, S-S., Laflamme, D. et D'Amours J.-L. (2011). Les enjeux de la collaboration en milieu scolaire. Points de vue d'acteurs. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand, *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 201-213). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plaisance, E. (2015). Clarifier les mots pour définir les pratiques. [Chapitre de livre]. Dans J.-C. Kalubi, et L. Gremion, *Intégration/Inclusion scolaire* (p. 19-31). Québec : Éditions Nouvelles AMS.
- Pierre, C. (2010). *A qualitative case study of how educators collaborate and coteach within an inclusive classroom*. (Thèse de doctorat). Capella University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/305245785/abstract/853E0742F2804309PQ/702>
- Piot, T. (2002). *Les relations entre l'école et les aides-éducateurs : des transactions complexes (rapport Cerse)*. Caen : Université de Caen.
- Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), p. 77-99.
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. [Chapitre de livre]. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand : *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions, pratiques et perspectives théoriques* (p. 27-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- *Pratt, M., Rockmann, K. W. et Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional Identity : The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal*, 49(2), 235-262.

- Progin, L., Marcel, J-F., Perisset, D., et Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. Paris : L'Harmattan.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et R. Vienneau (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la Neuve : De Boeck Supérieur.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. [Chapitre de livre]. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ramsey, M. J. (2013). *Case Study Analysis of Paraprofessional Work, Training, and Supervision in Inclusive Elementary Schools*. (Thèse de doctorat.). University of Kansas. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/1436263862/abstract/86B6352983F24B9EPQ/441>
- Reese, T. L. (2008). *Measuring co-teaching collaboration effectiveness among secondary general and special educators: Assessing needs in an inclusive, urban environment*. (Thèse de doctorat). Capella University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/304830990/abstract/853E0742F2804309PQ/879>
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Montréal : Sciences et culture.
- Robidoux, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle*. [Document de travail]. Sherbrooke : École en chantier.
- Rousseau, N., Dionne, C. et Deslandes, R. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire. [Chapitre de livre]. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles de comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. [Chapitre de livre]. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (p. 133-145). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.

- Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. et Piérard, B. (1998). Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 64(2), 239-253.
- Savoie-Zajc, L. et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations. [Chapitre de livre]. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (p. 139-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. [Chapitre de livre]. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. : *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-146). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. [Chapitre de livre]. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Schmidt, K. (1994). Cooperative works and its articulation: requirements for computer support. *Le travail humain*, 57(4), 345-366.
- Schürch, V. et Doudin, P.-A. (2017). L'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement. Analyse des définitions, des attributions causales et des interventions d'enseignantes. [Chapitre de livre]. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi, *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (p.81-95). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Seifert, A. M. (2007). Is work in education child's play? Understanding risks to educators arising from work organization and design of work spaces. *New solutions: a journal of environmental and occupational health policy*, 17(1-2), 97-110.
- Seifert, A. M. et Messing, K. (2007). *Soutien aux jeunes ou gestion de crise ? Influence de facteurs environnementaux sur le travail des techniciennes et techniciens en éducation spécialisée*. [Rapport remis à la Centrale des syndicats du Québec]. Montréal : Cinbiose.
- Sennett, R. (2014). *Ensemble : pour une éthique de la coopération*. Paris, France : Albin Michel.

- Shapiro, D.R. et Sayers, L.K. (2003). Who does what on the interdisciplinary team regarding physical education for students with disabilities? *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 32-38.
- Siker, J. R. (2015). *An Arranged Marriage: Special and General Educators' Preliminary Openness to Co-teaching*. (Thèse de doctorat). University of California. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/1719670693/abstract/4FBA1185574C4E75PQ/111>
- *Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Soubie, J.-L. et Kacem, A.H. (1994). Modèles de coopération Homme/Système intelligent. [Chapitre de livre]. Dans B. Pavard, *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception* (p. 73-90). Toulouse : Octares.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. [Chapitre de livre]. Dans *The sage handbook of qualitative research* (3^e éd., p. 443-466). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Stanovich, P. et Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogenous classrooms. *Elementary school journal*, 98(3), 221-238. doi: 10.1086/461892
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologue qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Straus, H. (2014). *An examination of personal and organizational factors and paraeducator self-efficacy*. (Thèse de doctorat). Fordham University. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/1537388633/abstract/86B6352983F24B9EPQ/335>
- Striganuk, S. (2010). *Le rapport au travail en collaboration du personnel enseignant d'écoles secondaires du Québec*. (Thèse de Doctorat). Université de Sherbrooke. Récupérée de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/docview/755499983/>

- Sullivan, S. (2014). *Collaborative Practices Between General and Special Educators in Inclusive Classrooms* (Thèse de doctorat). Walden University. Récupéré de <http://search.proquest.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/pqdtglobal/docview/1564230207/abstract/86B6352983F24B9EPQ/344>
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 83-100. Récupéré de <http://www.cairn.info.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-83.htm>
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui* 177(2), 11-17. doi : I 10.3917/lfa.177.0011
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 65(1), 69-80.
- Tobin, R. (2005). Co-Teaching in Language Arts: Supporting Students with Learning Disabilities. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 784-801. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.2307/4126455>
- Tobin, R. (2006). Five Ways to Facilitate The Teacher Assistant's Work in the Classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(6) Article 4. Récupéré de <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss6/art4>
- Toullec-Théry, M. et Nédélec-Trohel, I. (2009). Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(45), 129-138.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement en primaire : rôles respectifs des enseignants ordinaires et spécialisés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 107-119.

- Trépanier, N. et Labonté, M. (2014). Un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour offrir des services intégrés en contexte inclusif ontarien : le cas d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 131-147.
- Trépanier, N.S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins fondamentaux*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO (1994). *Déclaration de la Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Récupérée de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- UNESCO (2000). *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Forum mondial sur l'éducation. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO (2001). *Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'Éducation pour tous »*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Université du Québec À Montréal (UQÀM). (2015). Politique no 54. Politique sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Récupéré de https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/08/Politique_no_54.pdf
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives, *Éducation et Francophonie*, 30(2), 257-286.

- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. [Chapitre de livre]. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Villeneuve, M., Hutchinson, N. (2012). Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation. *The Qualitative Report*, 17, Article 97, 1-29.
- Vitaro, E. et Tremblay, R.E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive boys' friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(4), 457-475.
- *Whitten, E. et Dieker, L. (1995). Intervention assistance teams: A broader vision. *Preventing School Failure*, 40(1), 41-45.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.