

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DE L'INTÉGRATION À L'INCLUSION : ANALYSE DE DISPOSITIFS SOUTENANT LA
SCOLARISATION D'ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-EVE GADBOIS

JUILLET 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un 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

Nostalgique de nature, la rédaction des remerciements représente pour moi l'occasion de me remémorer et de souligner l'apport de nombreuses personnes au sein de mon cheminement doctoral qui s'achève par le dépôt de cette thèse. Cheminement doctoral qui, je l'ai souvent dit, s'est avéré l'une des plus belles aventures de ma vie, mais aussi l'une des plus belles périodes qui m'a permis de développer de nombreuses compétences, certes, mais surtout, de rencontrer des personnes qui m'ont, à divers niveaux, permis de grandir comme chercheuse.

Mes premiers mots sont pour France Dubé. Mon intérêt pour la recherche a sans doute été déclenché par certains de nos échanges il y a maintenant quelques années, alors que nous entamions, ensemble, mon projet de maîtrise. Vous avez toujours su m'accompagner dans la mesure de mes besoins et je ressens une profonde reconnaissance pour la relation que nous avons développée. Merci pour l'écoute, pour la disponibilité et surtout pour la confiance. Je tiens aussi à remercier Mirela Moldoveanu, qui a accepté de se joindre à nous au début du parcours doctoral. Merci de m'avoir soutenue dans ce projet et d'avoir stimulé des réflexions qui ont

certainement contribué à l'enrichissement de cette thèse. À vous deux, merci, je suis privilégiée d'avoir pu bénéficier de vos appuis complémentaires.

Je suis aussi reconnaissante de la contribution de Claudia Verret qui a accepté, depuis le projet doctoral, d'assurer le rôle de la présidence de jury. Merci aussi à Luc Prud'homme ainsi qu'à Philippe Tremblay d'avoir consenti à contribuer, en tant que juges externes, à ce travail de recherche. Il s'avère pour moi, un privilège de pouvoir établir ce dialogue avec vous.

Les dernières années ont été pour moi une occasion de formation à la recherche et je tiens à souligner la contribution de plusieurs professeures. Je pense à Christine Couture qui a su, par sa rigueur et sa bienveillance nous accompagner alors que nous entamions nos projets de recherche. Ce séminaire reste un souvenir à la fois marquant et heureux de mon parcours, merci de nous avoir menés à bien définir nos « objets » de recherche! Je pense aussi à Chantal Ouellet et Carole Raby qui m'ont encadrée dans le cadre de stages de recherche. Merci de m'avoir accueillie dans vos équipes respectives et de m'avoir fait confiance. Un merci sincère aussi pour France Dufour et Céline Chatigny. À votre manière, vous avez également contribué au développement de mon identité de chercheuse ainsi qu'à mon cheminement dans le monde universitaire de la recherche. Par ailleurs, je tiens à mettre en évidence la participation des intervenants scolaires à cette recherche. Je vous exprime ma gratitude pour votre ouverture ainsi que pour la confiance que vous m'avez attribuée. Sans vous, cette recherche n'aurait pas été possible. Au nom des élèves qui vous côtoient au quotidien : merci de faire la différence.

Je souligne aussi le précieux soutien financier du FRQSC qui m'a permis de concilier, dans les dernières années, le travail, les études et les implications. Je tiens aussi à mentionner le soutien offert par le CRIFPE-UQ; les occasions de réseautage diverses ainsi que les bourses ont également fait une différence dans mon parcours.

Sur une note plus personnelle, je tiens à souligner toutes les rencontres marquantes qui ont rendu ces cinq dernières années heureuses. Je pense ici à Jocya et Geneviève avec qui cette folle aventure s'est entamée en 2015. Je pense aussi à mes collègues du Doctorat en éducation de la cohorte 2015. Je suis également grandement reconnaissante pour chacun des rendez-vous fixés dans les cafés, les bibliothèques, les salons et les chalets avec d'autres étudiants et étudiantes. Chaque heure, chaque « tomate » de rédaction accomplie a été certainement plus heureuse parce qu'elle vous impliquait. Un merci également pour ceux et celles qui ont passé le temps des fêtes 2019 à rédiger à mes côtés. Finalement... Caroline, Matthieu, Josée et Pierre-Luc, vous êtes devenus bien plus que des collègues, vous le savez. Je ne saurais exprimer toute la gratitude que j'ai pour ce que nous sommes. Une part de cette thèse vous revient.

La rédaction de ces remerciements représente aussi l'occasion de soulever la place importante qu'aura eu « Thésèz-vous » dans mon parcours. À mes amies Sara, Émilie et Élise, sachez que c'est un privilège de partager nos ambitions. Merci de repousser sans cesse les limites du possible, j'apprends tellement à vos côtés. À chacune des personnes qui participent au développement de cet organisme, merci de contribuer à l'amélioration du monde académique.

Enfin, je souhaite souligner le soutien offert par les membres de ma famille, de ma belle-famille ainsi que mes amiEs. Merci pour votre compréhension et pour les encouragements que vous m’avez offerts. Maman, papa, vous avez toujours cru en nos ambitions et vous nous avez toujours soutenus pour les atteindre. Un merci sincère pour votre support qui me permet de mener à terme les projets que j’entreprends. Sofiane, mon complice, tu as su m’accompagner dans ce grand projet personnel qui a, parfois, plutôt pris des allures de projet commun! Je nous souhaite que la vie nous conduise vers d’innombrables autres projets que nous accomplirons ensemble.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xix
RÉSUMÉ	xx
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'historique de l'organisation scolaire à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers au Québec	6
1.2 L'effectif des élèves ayant des besoins particuliers au Québec	13
1.3 L'organisation des services pour les élèves ayant des besoins particuliers	16
1.4 La variabilité des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers	22
1.5 Le problème de recherche	28
1.6 La question générale de recherche	30
CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL	32
2.1 Les élèves ayant des besoins particuliers	32
2.2 Les paradigmes de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers	34
2.2.1 L'intégration scolaire	35
2.2.2 L'inclusion scolaire	37
2.3 Les dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers	40
2.3.1 L'historique du concept de dispositif	40
2.3.2 Une définition pour le concept de dispositif scolaire	41
2.3.3 Le dispositif scolaire comme méso-structure flexible	43
2.3.4 Les caractéristiques du dispositif scolaire	45
2.3.5 L'opérationnalisation du dispositif scolaire	46
2.4 La transformation des dispositifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire	50

2.4.1 La population ciblée par le dispositif.....	50
2.4.2 Les objectifs visés par le dispositif.....	52
2.4.3 Les ressources mobilisées au sein du dispositif.....	53
2.4.4 Les actions au sein du dispositif.....	56
2.4.5 Les effets générés par le dispositif.....	57
2.4.6 La modélisation du continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire : transformations des dispositifs scolaire.....	57
2.4.7 La scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers : une variété de dispositifs scolaires.....	59
2.5 Les objectifs spécifiques de recherche.....	61
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE.....	62
3.1 Le cadre épistémologique de la recherche.....	63
3.2 L'étude de cas.....	64
3.2.1 Justification du choix méthodologique pour cette recherche.....	66
3.3 La sélection des sites.....	68
3.3.1 La sélection des données à considérer dans les sites à l'étude.....	74
3.4 Les outils de collecte de données.....	76
3.4.1 L'entretien préalable.....	77
3.4.2 Les entretiens de groupe et les entretiens individuels.....	79
3.4.3 Les observations.....	81
3.4.4 L'analyse documentaire.....	83
3.4.5 Le journal de la chercheuse.....	83
3.5 L'étendue temporelle de la collecte de données.....	84
3.6 La gestion des données recueillies.....	85
3.7 Le plan d'analyse des données.....	86
3.7.1 La démarche d'analyse en cours de collecte.....	88
3.7.2 L'analyse intra-site.....	91
3.7.3 L'analyse inter-sites.....	93
3.8 Les critères de scientificité.....	95
3.9 Les considérations éthiques.....	97
CHAPITRE 4. RÉSULTATS.....	100
4.1 École FIS : le filet de sécurité.....	102
4.1.1 Résumé.....	102
4.1.2 Description du milieu.....	103
4.1.3 Informations sur les participants.....	107
4.1.4 Le dispositif scolaire de l'école FIS.....	108
4.1.5 Population.....	110
4.1.6 Objectifs.....	112

4.1.7 Ressources.....	114
4.1.8 Actions	121
4.1.9 Effets	127
4.1.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	131
4.1.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	132
4.1.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	135
4.2 École PPC : le projet personnel complémentaire	144
4.2.1 Résumé.....	144
4.2.2 Description du milieu.....	145
4.2.3 Informations sur les participants de la recherche.....	147
4.2.4 Le dispositif scolaire de l'école PPC	148
4.2.5 Population	150
4.2.6 Objectifs	152
4.2.7 Ressources.....	155
4.2.8 Actions	160
4.2.9 Effets	167
4.2.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	168
4.2.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	169
4.2.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	171
4.3 École GVI : le groupe « virtuel »	174
4.3.1 Résumé.....	174
4.3.2 Description du milieu.....	175
4.3.3 Informations sur les participants	176
4.3.4 Le dispositif scolaire de l'école GVI	177
4.3.5 Population	179
4.3.6 Objectifs	181
4.3.7 Ressources.....	183
4.3.8 Actions	188
4.3.9 Effets	192
4.3.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	194
4.3.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	195
4.3.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	198
4.4 École GFL : les groupes flexibles	204

4.4.1	Résumé.....	204
4.4.2	Description du milieu.....	206
4.4.3	Informations sur les participants.....	207
4.4.4	Le dispositif scolaire de l'école GFL.....	208
4.4.5	Population	210
4.4.6	Objectifs.....	211
4.4.7	Ressources.....	213
4.4.8	Actions	218
4.4.9	Effets	221
4.4.10	Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	228
4.4.11	Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	229
4.4.12	Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	230
4.5	École ÉSI : l'équipe de soutien à l'inclusion.....	236
4.5.1	Résumé.....	236
4.5.2	Description du milieu.....	238
4.5.3	Informations sur les participants.....	239
4.5.4	Le dispositif scolaire de l'école ÉSI	240
4.5.5	Population	242
4.5.6	Objectifs.....	244
4.5.7	Ressources.....	246
4.5.8	Actions	256
4.5.9	Effets	262
4.5.10	Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	267
4.5.11	Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	268
4.5.12	Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	270
CHAPITRE 5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS		277
5.1	Les composantes des dispositifs scolaires et leur analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.....	279
5.1.1	L'élément déclencheur.....	279
5.1.2	La population	282
5.1.3	Les objectifs	287
5.1.4	Les ressources	291
5.1.5	Les actions	302
5.1.6	Les effets.....	311

5.2 Les conditions de mise en place des dispositifs : obstacles et facilitateurs	322
5.2.1 Les ressources	324
5.2.2 Les attitudes à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	330
5.2.3 Les facteurs individuels (propres à l'élève)	335
5.2.4 Les facteurs soutenant la mise en place du dispositif	337
5.3 Les retombées et la contribution scientifique	344
5.3.1 Les apports émergents de l'interprétation et de l'analyse	345
5.3.2 Un modèle théorique pour décrire le dispositif scolaire	348
5.3.3 Le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion : outil épistémologique soutenant l'analyse des dispositifs scolaires	356
CONCLUSION	360
RÉFÉRENCES	371
ANNEXE A Invitation : participation à la recherche – 1 ^{ère} vague	390
ANNEXE B Protocole d'entretien préalable à la sélection des sites	391
ANNEXE C Questionnaire aux sites sélectionnés	394
ANNEXE D Invitation : participation à la recherche – 2 ^e vague	395
ANNEXE E Canevas d'entretien de groupe	396
ANNEXE F Formulaire d'information et de consentement	399
ANNEXE G Grille d'observation	404
ANNEXE H Bilan de la collecte de données	405
ANNEXE I Matrice transversale	406
ANNEXE J Arbre thématique – codage des données	407
ANNEXE K Matrice transversale – division de la composante des effets	408
ANNEXE L Analyse transversale : continuum	409
ANNEXE M Lettre d'autorisation du milieu	410
ANNEXE N Certificat éthique	411

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 De la reconnaissance des droits de la personne à l'égalité des chances pour tous	5
Figure 1.2 L'évolution de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers au Québec, inspiré de l'Association So'Lille.....	6
Figure 1.3 L'organisation de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers au Québec.....	17
Figure 2.1 Le dispositif comme méso-structure, inspiré de Tremblay (2015)	43
Figure 2.2 La modélisation des composantes du dispositif scolaire selon Tremblay (2015).....	48
Figure 2.3 La transformation de la population ciblée sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire.....	52
Figure 2.4 La transformation des objectifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire.....	53
Figure 2.5 La transformation des ressources sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire.....	55
Figure 2.6 La transformation des actions sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire.....	56
Figure 2.7 La transformation des effets sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire	57
Figure 2.8 La transformation des dispositifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: exemples de dispositifs scolaires	60
Figure 3.1 Les outils de la collecte de données	77
Figure 4.1 École FIS : représentation du dispositif.....	103

Figure 4.2	École FIS: résumé des composantes du dispositif	109
Figure 4.3	École FIS : analyse de la composante population.....	112
Figure 4.4	École FIS : analyse de la composante objectifs	114
Figure 4.5	École IFS : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)	120
Figure 4.6	École FIS : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)	120
Figure 4.7	École FIS : analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)	121
Figure 4.8	École FIS : analyse de la composante actions.....	127
Figure 4.9	École FIS : analyse de la composante effets	130
Figure 4.10	École FIS : analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	131
Figure 4.11	École PPC : représentation du dispositif.....	145
Figure 4.12	École PPC: résumé des composantes du dispositif.....	149
Figure 4.13	École PPC : analyse de la composante population	152
Figure 4.14	École PPC : analyse de la composante objectifs.....	155
Figure 4.15	École PPC : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)	159
Figure 4.16	École PPC : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)	160
Figure 4.17	École PPC : analyse de composantes ressources (rôles des intervenants)	160
Figure 4.18	École PPC : analyse de la composante actions	167
Figure 4.19	École PPC : analyse de la composante effets.....	168
Figure 4.20	École PPC : analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	169

Figure 4.21	École GVI : représentation du dispositif.....	175
Figure 4.22	École GVI: résumé des composantes du dispositif.....	178
Figure 4.23	École GVI : analyse de la composante population	181
Figure 4.24	École GVI : analyse de la composante objectifs.....	182
Figure 4.25	École GVI : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)	186
Figure 4.26	École GVI : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)	187
Figure 4.27	École GVI : analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)	187
Figure 4.28	École GVI : analyse de la composante actions	192
Figure 4.29	École GVI : analyse de la composante effets.....	194
Figure 4.30	École GVI: analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	195
Figure 4.31	École GFL : représentation du dispositif	205
Figure 4.32	École GFL: résumé des composantes du dispositif	209
Figure 4.33	École GFL : analyse de la composante population	211
Figure 4.34	École GFL : analyse de la composante objectifs	213
Figure 4.35	École GFL: analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)	217
Figure 4.36	École GFL: analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)	217
Figure 4.37	École GFL: analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)	218
Figure 4.38	École GFL: analyse de la composante actions.....	221
Figure 4.39	École GFL: analyse de la composante effets	228

Figure 4.40	École GFL: analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	229
Figure 4.41	École ÉSI : représentation du dispositif.....	238
Figure 4.42	École ÉSI: résumé des composantes du dispositif.....	241
Figure 4.43	École ÉSI: analyse de la composante population.....	244
Figure 4.44	École ÉSI: analyse de la composante objectifs.....	245
Figure 4.45	École ÉSI: analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)	255
Figure 4.46	École ÉSI: analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)	255
Figure 4.47	École ÉSI: analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)	256
Figure 4.48	École ÉSI: analyse de la composante actions	262
Figure 4.49	École ÉSI: analyse de la composante effets.....	266
Figure 4.50	École ÉSI: analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion	268
Figure 5.1	Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: analyse de la composante population	287
Figure 5.2	Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: analyse de la composante objectifs.....	290
Figure 5.3	Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)	298
Figure 5.4	Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)	299
Figure 5.5	Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante ressources (rôles des intervenants).....	301

Figure 5.6 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: analyse de la composante actions	310
Figure 5.7 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante effets	322
Figure 5.8 Le modèle théorique du dispositif scolaire	355
Figure 5.9 Le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire: transformation des dispositifs scolaires.....	357

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Le système en cascade, inspiré du rapport COPEX (MEQ, 1976)	8
Tableau 1.2	L'effectif des élèves HDAA à la formation générale des jeunes, réseau public	14
Tableau 1.4	Le taux d'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA, à la formation générale des jeunes, par région administrative et par langue d'enseignement	15
Tableau 2.1	L'opérationnalisation des composantes des dispositifs selon Tremblay (2015).	47
Tableau 3.1	Synthèse des sites sélectionnés	74
Tableau 3.3	Le calendrier de la collecte de données par site étudié	85
Tableau 3.10	Synthèse des données constituant le corpus pour chaque site étudié	86
Tableau 3.12	Les phases de la collecte des données et processus d'analyse	91
Tableau 4.1	École FIS: codes alphanumériques attribués aux participants	108
Tableau 4.2	École FIS : les éléments qui motivent la planification de l'intégration en classe ordinaire	111
Tableau 4.3	École FIS : exemple de cheminement scolaire – transition de la classe spécialisée vers la classe ordinaire	123
Tableau 4.4	École FIS : adaptations pour un élève intégré en classe ordinaire au premier cycle	125
Tableau 4.5	École FIS: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif	135
Tableau 4.6	École FIS: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif	143

Tableau 4.7 École PPC: codes alphanumériques attribués aux participants	148
Tableau 4.8 École PPC : calendrier des actions et des rencontres du comité de réflexion.....	161
Tableau 4.9 École PPC: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	170
Tableau 4.10 École PPC: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	173
Tableau 4.11 École GVI : profil des élèves ayant un TSA et type de service offert	176
Tableau 4.12 École GVI: codes alphanumériques attribués aux participants	177
Tableau 4.13 École GVI: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	198
Tableau 4.14 École GVI: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	203
Tableau 4.15 École GFL : codes alphanumériques attribués aux participants	207
Tableau 4.16 École GFL: facteurs qui agissent comme freins à la mise en place du dispositif	230
Tableau 4.17 Écoles GFL: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif.....	235
Tableau 4.18 École ÉSI: codes alphanumériques attribués aux participants	239
Tableau 4.19 École ÉSI: préalable à l'intervention de l'équipe de soutien	249
Tableau 4.20 École ÉSI: horaire des services complémentaires et soutien à l'inclusion	252
Tableau 4.21 École ÉSI: exemple horaire individualisé - Élève 1	253

Tableau 4.22	École ÉSI: phases de la démarche suivie	257
Tableau 4.23	École ÉSI: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif.....	270
Tableau 4.24	École ÉSI: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif	276
Tableau 5.1	Les éléments déclencheurs à la mise en place des dispositifs scolaires	281
Tableau 5.2	La population d'élèves ciblés par les dispositifs scolaires	284
Tableau 5.3	Les objectifs visés par les dispositifs scolaires.....	288
Tableau 5.4	Les ressources humaines mobilisées au sein des dispositifs scolaires	293
Tableau 5.5	Les ressources organisationnelles mobilisées au sein des dispositifs scolaires	294
Tableau 5.6	Les formes de ressources matérielles mobilisées au sein des dispositifs scolaires	295
Tableau 5.7	Les ressources spatiales mobilisées au sein des dispositifs scolaires	296
Tableau 5.8	Les ressources financières mobilisées au sein des dispositifs scolaires	296
Tableau 5.9	Les actions relatives à la planification au sein des dispositifs scolaires	304
Tableau 5.10	Les actions relatives à l'accompagnement pour répondre aux besoins particuliers des élèves au sein des dispositifs scolaires.....	305
Tableau 5.11	Les caractéristiques propres aux actions mobilisées pour répondre aux besoins particuliers au sein des dispositifs scolaires.....	306
Tableau 5.12	Les modes de collaboration au sein des dispositifs étudiés.....	307
Tableau 5.13	Les effets sur les élèves ciblés générés par les dispositifs scolaires	312

Tableau 5.14	Les effets sur l'ensemble des élèves générés par les dispositifs scolaires	314
Tableau 5.15	Les effets sur les intervenants scolaires générés par les dispositifs scolaires	317
Tableau 5.16	Les effets pédagogiques et sur les interventions générées par les dispositifs scolaires.....	318
Tableau 5.17	Synthèse des effets générés par les dispositifs scolaires	320
Tableau 5.18	Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif: les ressources	329
Tableau 5.19	Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif: l'attitude des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif.....	334
Tableau 5.20	Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif: les facteurs individuels (propres à l'élève).....	336
Tableau 5.21	Les facteurs soutenant la mise en place du dispositif: le processus itératif.....	339
Tableau 5.22	Les facteurs soutenant la mise en place des dispositifs: la collaboration	340
Tableau 5.23	Les facteurs soutenant la collaboration	341
Tableau 5.24	Les facteurs soutenant la mise en place des dispositifs: le leadership de la direction	343
Tableau 5.25	Les conditions qui soutiennent la mise en œuvre des dispositifs	344
Tableau 5.26	L'opérationnalisation des composantes des dispositifs scolaires	353

LISTE DES ABRÉVIATIONS

LIP	Loi sur l’instruction publique
MELS	Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
MEQ	Ministère de l’Éducation
CSE	Conseil supérieur de l’Éducation
HDAA	Handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage
MEES	Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement Supérieur
CELA	Commission de l’éducation de la langue anglaise
PFEQ	Programme de formation de l’école québécoise
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture
TES	Technicien ou technicienne en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l’autisme
DES	Diplôme d’études secondaires
ECR	Éthique et culture religieuse

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à décrire des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers mis en place dans des écoles québécoises et à analyser ces dispositifs sur le continuum des paradigmes d'intégration et d'inclusion scolaire. Elle s'inscrit dans un contexte où les intervenants des établissements scolaires mettent en place des dispositifs pour répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Dans une volonté de répondre aux prescriptions ministérielles relatives à l'intégration scolaire, les intervenants mettent en place des dispositifs soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. Néanmoins, depuis quelques années, des intervenants scolaires semblent s'inspirer des principes propres à ceux de l'inclusion scolaire pour mettre en place de tels dispositifs. Relevant d'initiatives locales, ces dispositifs scolaires varient d'un milieu scolaire à l'autre et ils ont été peu documentés par des recherches à ce jour.

La recherche vise à décrire des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers et à analyser ces dispositifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion. Pour décrire les dispositifs scolaires, la présente recherche s'appuie sur un modèle théorique qui précise des composantes qui les définissent : la population, les objectifs, les ressources et actions mobilisées ainsi que les effets (Tremblay, 2015). À travers une étude de cas multiple menée dans cinq écoles québécoises (trois primaires et deux secondaires) au cours de l'année scolaire 2018-2019, les données ont été collectées par l'entremise d'entretiens individuels et de groupe réalisés auprès d'intervenants scolaires, d'observations ainsi que d'analyses de

documents. Elles ont d’abord été analysées dans une perspective orientée-cas, puis dans un second temps, dans une perspective orientée-variable.

Les résultats mettent en évidence que des dispositifs inspirés des paradigmes de l’intégration et de l’inclusion continuent à cohabiter dans les écoles québécoises. Ils dévoilent également, d’une part, que la réorganisation des ressources disponibles semble une voie prometteuse, et d’autre part qu’une mobilisation de ressources et d’actions davantage inspirées des principes propres à ceux de l’inclusion scolaire est possible, et ce, sans égard au type de regroupement dans lequel l’élève est scolarisé. Par ailleurs, les résultats révèlent que les composantes d’un même dispositif peuvent être influencées à la fois par des principes propres à ceux de l’intégration scolaire et de l’inclusion scolaire. Ce constat souligne l’importance de l’analyse des dispositifs scolaires en considérant chacune des composantes qui les constituent.

Ces résultats apportent une première contribution scientifique : celle de l’actualisation du modèle théorique du dispositif scolaire permettant la description et l’analyse de l’ensemble des composantes qui constituent les dispositifs scolaires en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent. Une seconde contribution scientifique relève de l’utilisation du continuum des paradigmes de l’intégration à l’inclusion scolaire à titre d’outil épistémologique. Pour la communauté de pratique, cette thèse expose des pistes de solutions actualisées à une volonté de répondre au virage inclusif découlant des recommandations et des attentes ministérielles permettant à d’autres milieux d’en bénéficier. À titre d’exemples, les résultats soulèvent l’aspect relatif à la mise en place de dispositifs scolaires impliquant une structure globale répondant à une diversité de besoins, la révision des modes de regroupements et leur flexibilité et enfin le développement des modèles collectifs au bénéfice de l’instauration d’initiatives locales. Par la description et l’analyse des dispositifs et de leurs composantes ainsi que de leurs conditions d’implantation, les résultats mettent en lumière des dispositifs scolaires desquels les intervenants d’autres milieux scolaires peuvent s’inspirer dans une volonté de soutenir la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers.

Mots-clés : dispositif scolaire, élèves ayant des besoins particuliers, continuum de l’intégration scolaire à l’inclusion scolaire, étude de cas multiple

INTRODUCTION

Cette recherche doctorale fait l'étude de dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers mis en place dans des écoles québécoises. Cet objet de recherche est étudié par l'entremise d'une étude de cas multiple menée dans cinq écoles québécoises. Principalement, elle vise à les décrire ainsi qu'à les analyser sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire.

Au premier chapitre la présentation de l'historique de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers au Québec est exposée. Plus spécifiquement, les encadrements ministériels et les politiques qui l'ont encadrée et qui la guident encore à ce jour y sont présentés. L'effectif des élèves ayant des besoins particuliers ainsi que l'organisation des services qui leur sont offerts y sont aussi détaillés. L'organisation des services pour les élèves ayant des besoins particuliers ainsi que la variabilité des dispositifs scolaires soutenant leur scolarité sont exposées afin de clarifier le problème de recherche ayant mené à la question générale de recherche.

Au second chapitre, le concept d'élèves ayant des besoins particuliers et les raisons qui ont guidé ce choix terminologique sont exposés. De plus, les concepts d'intégration et

d'inclusion scolaire sont détaillés et développés sur un continuum. C'est aussi à travers ce chapitre que le concept théorique central à notre recherche est détaillé : celui du dispositif scolaire. Pour conclure ce chapitre, la transformation des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion est présentée.

L'approche méthodologique utilisée incluant la posture épistémologique, les outils de collectes de données ainsi que la démarche d'analyse qualitative menée sont décrits au troisième chapitre. À travers ce chapitre, les critères de scientificité et les considérations éthiques de notre recherche sont exposés.

Les résultats, présentés au quatrième chapitre, sont organisés selon une lecture orientée-cas à travers laquelle une description détaillée de chaque dispositif en fonction des composantes qui les constituent est exposée. En plus de cette description détaillée, chaque dispositif est présenté par une schématisation représentant les acteurs (intervenants scolaires et élèves) qui le constitue ainsi que des ressources et des actions qui y sont mobilisées. L'analyse de chaque composante sur le continuum de l'intégration à l'inclusion est aussi présentée à travers ce chapitre.

Au cinquième et dernier chapitre, l'interprétation et l'analyse des résultats décrits par une lecture orientée-variable pour chacune des composantes décrites pour chaque dispositif étudié sont proposées. Le modèle théorique ainsi que l'utilisation du continuum de l'intégration à l'inclusion comme outil épistémologique en regard des résultats obtenus sont aussi exposés. Des éléments émergents relatifs aux conditions de mise en place des dispositifs étudiés concluent ce chapitre.

Enfin, en conclusion de thèse, les limites de la recherche et les défis méthodologiques rencontrés sont présentés, suivis des retombées de la recherche ainsi que des recommandations qui en découlent. Les aspects relatifs à la transférabilité des résultats pour d'autres milieux scolaires sont aussi suggérés.

CHAPITRE 1.

PROBLÉMATIQUE

L'organisation scolaire à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers n'est pas seulement portée par des justifications éducatives, mais aussi par les considérations sociales, économiques et politiques qui répondent aux besoins d'une société (Ducharme, 2008; McAndrew *et al.*, 2013; Ramel et Vienneau, 2016). La reconnaissance des droits de la personne a mené vers une démocratisation de l'école (Figure 1.1). Cette démocratisation de l'école est notamment manifeste par le droit à l'éducation pour tous ainsi que le droit à l'instruction jusqu'à 21 ans pour tout élève handicapé (Loi sur l'instruction publique [LIP], art. 1). À la suite de cette démocratisation de l'éducation, on a soulevé l'importance de la reconnaissance de l'égalité des chances (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2012) qui implique le droit à la réussite pour tous. À cet effet, selon l'article 36 de la LIP : « L'école a la mission, dans le respect de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ». À travers les années, la reconnaissance de l'égalité des chances pour tous a

mené au développement d'un système d'éducation spécialisée. En plus de la LIP, de nombreux encadrements juridiques, tels que les chartes canadiennes et québécoises, des conventions internationales et une politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*, pour accroître la participation sociale des personnes handicapées sont venus baliser ces droits (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2010; Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2009).



Figure 1.1 De la reconnaissance des droits de la personne à l'égalité des chances pour tous

Dans le courant de la reconnaissance des droits des élèves en difficulté à recevoir des services adaptés (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) et de la démocratisation de l'éducation, des groupes défendant la cause de la scolarisation des personnes handicapées ont aussi vu le jour et de nouveaux droits ont été acquis que des lois sont venues protéger (Bélanger et Duchesne, 2010; Maertens, 2004). Dans cette section, nous présentons de quelle façon la vision de l'éducation et de l'égalité des chances de réussite pour tous a fait évoluer la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles québécoises.

1.1 L'historique de l'organisation scolaire à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers au Québec

Comme présentés sur la Figure 1.2, depuis le début du XX^e siècle, différents paradigmes ont orienté la rédaction des documents officiels relatifs à la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers au Québec, passant de l'exclusion à la séparation, puis à l'intégration pour en arriver à une transformation des pratiques éducatives vers l'inclusion scolaire (Rousseau et Point, 2015; Vienneau, 2006).

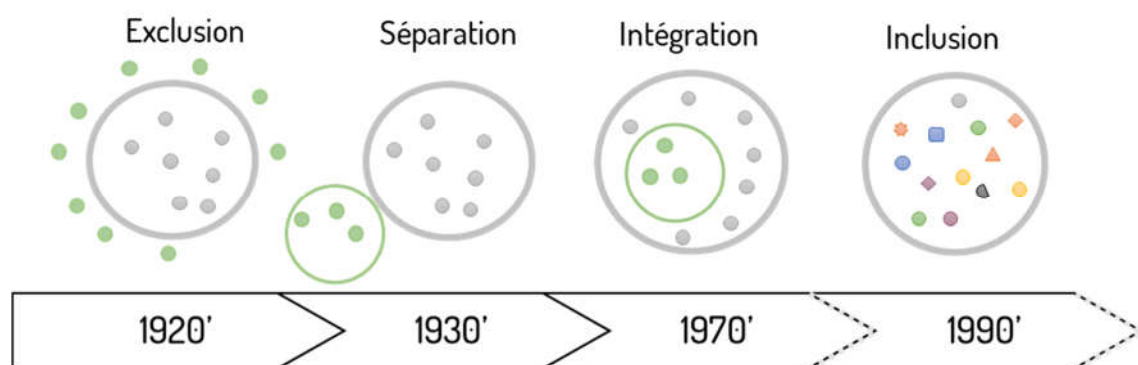


Figure 1.2 L'évolution de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers au Québec, inspiré de l'Association So'Lille

À partir des années 1920, des services éducatifs spéciaux ont été mis en place à l'extérieur du système éducatif et les élèves vivant avec une déficience visuelle, auditive, motrice ou intellectuelle pouvaient accéder à des services institutionnalisés tels que les crèches, les orphelinats, les instituts spécialisés ou les hôpitaux psychiatriques (Horth, 1998). Sur la Figure 1.2, cette période est représentée par le modèle de l'exclusion.

Ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard, que la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal a mis sur pied les premières classes spéciales pour les élèves en difficulté dans les écoles ordinaires, reflétant ainsi le modèle de séparation présenté à la Figure 1.2 (Horth, 1998). Jusque dans les années soixante, la mesure mise en place pour soutenir ces élèves dans les écoles était de les scolariser en classes spéciales à effectif réduit (Goupil, 2014). Durant cette période, le système était de nature ségrégative au sens où les élèves à besoins éducatifs particuliers étaient pris en charge par des dispositifs exceptionnels, échappant ainsi aux règles ordinaires de la classe ou de l'établissement (Thomazet, 2008).

Dans les années soixante-dix, le nombre d'élèves en difficulté a augmenté, les mesures mises en place ne semblaient plus répondre aux besoins de ces élèves et les résultats obtenus n'étaient pas satisfaisants (Bonvin *et al.*, 2013; Dunn, 1968; Tremblay, 2012; Vienneau, 2006). C'est alors que de nouveaux facteurs tels que les dimensions sociale, affective et relationnelle, mais aussi pédagogique ont été désormais reconnus et sont venus modifier les structures proposées (Potvin, 2013; Vienneau, 2006). C'est sous l'influence des transformations américaines que le premier mouvement d'intégration (Figure 1.2) nommé « mainstreaming », signifiant intégrer dans le courant principal, est apparu comme une réforme de l'enseignement spécialisé au Québec (Tremblay, 2012). À travers ce mouvement, des courants de pensée sont venus attribuer à l'enfant le rôle de « malade » (modèle médical) ou de statut d'« arriéré » (modèle de la pathologie sociale) qui nécessitait des actions curatives où à travers lequel un

développement jugé « normalisé » à poursuivre une scolarisation dans le cadre principal était attendu (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1996).

En 1976, au Québec, le rapport COPEX du Comité provincial de l'enfance exceptionnelle (MEQ, 1976) a fait la promotion de l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers afin que ceux-ci soient scolarisés le plus près possible de la classe ordinaire. Dans ce rapport, on propose le système en cascade intégrant des mesures éducatives divisé en huit niveaux d'adaptation possibles, passant de la classe ordinaire (niveau 1) à l'enseignement en centre hospitalier (niveau 8) (Tableau 1.1). Dans ce système, le milieu d'apprentissage le plus près de la classe ordinaire (niveau 1), selon les besoins et capacités de l'élève, est favorisé.

Tableau 1.1 **Le système en cascade, inspiré du rapport COPEX (MEQ, 1976)**

Niveau 1	Classe ordinaire avec l'enseignante ou l'enseignant, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève.
Niveau 2	Classe ordinaire avec service ressource à l'enseignante ou à l'enseignant ;
Niveau 3	Classe ordinaire avec service ressource à l'enseignante ou à l'enseignant et à l'enfant ;
Niveau 4	Classe ordinaire avec participation de l'élève à une classe ressource ;
Niveau 5	Classe spéciale dans l'école ordinaire avec participation aux activités générales de l'école ;
Niveau 6	École spéciale ;
Niveau 7	Enseignement à domicile ;
Niveau 8	Enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier.

Comme prescrit par le MELS (2011), le choix de regroupement doit être offert au moment opportun et doit être prévu pour une durée déterminée selon le parcours et la progression de l'élève. Ainsi, lorsque, par exemple, la classe spéciale (niveau 5) est retenue, cette option ne devrait pas être considérée comme une mesure permanente.

Afin d'établir un cadre reflétant la volonté d'intégrer les élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires, les textes légaux et les orientations ministérielles ont précisé les modalités assurant une approche individualisée pour l'organisation des services de ces élèves. Par exemple, l'article 235 de la LIP stipule que l'intégration dans les classes ou groupes ordinaires est privilégiée et que les commissions scolaires doivent adopter :

[...] une politique relative à l'organisation des services éducatifs offerts à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chaque élève lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne porte pas atteinte de façon excessive aux droits des autres élèves (LIP, art. 235).

De ce fait, il revient aux commissions scolaires d'invoquer les motifs et de faire la démonstration d'une contrainte excessive en s'appuyant sur des faits précis (MELS, 2011). Les contraintes excessives évoquées peuvent être de natures différentes : la mise en péril de la sécurité de l'élève, des autres élèves ou du personnel scolaire, l'impossibilité sur le plan pédagogique de mettre en place les mesures requises, la mise en place de mesures impliquant des coûts exorbitants et déraisonnables ou encore l'entrave de façon importante aux conditions d'apprentissage des autres élèves (MELS, 2011).

De plus, en 1999, le MEQ a adopté une politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous les élèves*, qui met l'accent sur la réussite de tous les élèves. Cette politique s'articule autour de six voies d'actions et la troisième se définit ainsi :

Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)¹, en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fera dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration scolaire (MEQ, 1999, p.23).

En ce sens, si l'évaluation individuelle des besoins et capacités de l'élève révèle que l'intégration, partielle² ou complète, en classe ordinaire est la mesure la plus profitable pour maximiser les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève, les services éducatifs doivent être organisés afin de permettre cette intégration (MEQ, 1999). Dans cette perspective, l'élève doit évoluer au même titre que les autres et suivre l'enseignement donné, avec des mesures adaptées (CSE, 2017). Ainsi, depuis 1999, au Québec, l'intégration scolaire est le moyen privilégié, à certaines conditions, pour organiser les services éducatifs à l'intention des élèves ayant des besoins particuliers. Depuis le jugement de la Cour d'appel, arrêt Potvin (QCCA 82), en 2006, l'intégration signifie bien plus que le simple placement de l'élève en classe ordinaire. Pour être

¹ Il s'agit de la terminologie couramment utilisée pour définir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, notamment dans les documents ministériels québécois. Nous choisissons d'utiliser le concept d'*élèves ayant des besoins particuliers* (Lavoie *et al.*, 2013; Thomazet, 2008). Les raisons de ce choix terminologique sont présentées au chapitre 2.

² Le MELS (2010, p.10) définit l'intégration partielle comme « le processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage dans une classe spécialisée et pour l'autre partie de son temps intégré dans un groupe ordinaire. »

considéré comme intégré en classe ordinaire, l'élève doit y passer plus de la moitié du temps.

Enfin, la dernière grande transformation des pratiques éducatives concernant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers est apparue au courant des années 1990. Cette période représente le virage vers un nouveau mouvement pédagogique dit inclusif, représenté par le modèle de l'inclusion sur la Figure 1.2. Cette nouvelle vision requiert des changements organisationnels et pédagogiques (Rousseau, 2015). La classe ordinaire doit répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves et les intervenants scolaires³ doivent travailler ensemble et collaborer pour répondre aux besoins de chaque élève (Vienneau, 2010b). Comme présenté sur la Figure 1.2, dans ce paradigme, tous les élèves sont perçus comme différents.

Au Québec, afin d'établir un cadre reflétant la volonté de scolariser les élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires, de nombreux guides et cadres de références⁴ publiés par les instances ministérielles en éducation ont précisé, depuis une vingtaine d'années, les modalités assurant une approche individualisée pour

³ Le concept d'intervenants scolaires fait référence à tous les intervenants prenant part à la scolarisation des élèves (enseignant, éducateur spécialisé, direction d'école, conseillers pédagogiques, parents, etc.) (Rousseau, 2015). Ce concept sera utilisé tout au long de cet écrit et fait référence à Tremblay (2015) qui démontre que l'organisation des services ne relève pas uniquement des enseignants.

⁴ À titre d'exemples non exhaustifs, nous faisons référence à : *Une école adaptée à tous ses élèves Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999); *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève - Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention* (MEQ, 2004); *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA) (MELS, 2007); *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage [EHDAA]* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008); *Politique de la réussite scolaire : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2017).

l'organisation des services éducatifs à l'intention de ces élèves (LIP, art. 235; MEQ, 1999, MELS, 2007). Malgré la présence de la transformation depuis les années 1990, ce n'est qu'en 2010 que le premier document ministériel à aborder le concept d'inclusion est apparu. Dans le document *Rencontres des partenaires en éducation* (MELS, 2010), on explique que cette conception de l'éducation, sur le plan pratique,

[...] implique l'ajustement des services éducatifs et des stratégies pédagogiques afin de garantir un apprentissage de qualité pour tous, y compris pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, et ce, dans un système éducatif commun (MELS, 2010, p.8) .

Plus récemment, à travers sa politique de réussite éducative (MEES, 2017), le ministère relève des valeurs pour assurer l'égalité des chances telles que l'équité, l'accessibilité et l'universalité. Par ces principes de l'inclusion, le ministère aspire à profiter de la richesse individuelle et des occasions d'épanouissement collectif. Par ailleurs, dans sa conception de l'approche inclusive, le MELS (2010) n'exclut pas la possibilité qu'un élève ayant des besoins particuliers puisse fréquenter une classe spécialisée ou une école spécialisée, si l'analyse de ses besoins ou la situation le requiert.

Ainsi, au Québec, la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers ne relève pas d'une simple intention d'intégrer tous les élèves HDAA à la classe ordinaire, mais comme une structure de soutien à l'élève dans laquelle plusieurs modèles d'organisation sont possibles.

En résumé, depuis l'adoption de la politique de l'adaptation scolaire en 1999, le Québec s'est doté d'un système éducatif qui tend progressivement vers l'inclusion scolaire. À

ce jour, les documents ministériels, bien qu'ils mentionnent le concept d'inclusion, abordent majoritairement le concept de l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers. Ces documents d'encadrement qui orientent les visées éducatives doivent s'actualiser à la réalité de la diversité des élèves dans leur ensemble, telle qu'elle apparaît dans les écoles québécoises actuelles (CSE, 2017). Cette diversité génère de nouveaux défis à relever et les écoles doivent organiser des services soutenant la scolarisation de ces élèves.

1.2 L'effectif des élèves ayant des besoins particuliers au Québec

Au Québec, depuis le début des années 2000, le nombre de l'effectif total des élèves ayant des besoins particuliers a augmenté à tous les ordres d'enseignement⁵ de la formation générale des jeunes⁶ (MELS, 2009). En effet, la croissance de l'effectif des élèves ayant des besoins particuliers est marquée d'une variation de 50% entre les années 2001-2002 à 2011-2012 (Comité d'expert, 2014). Une diminution de l'effectif total des élèves et une augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers ont fait en sorte que la part relative de ces derniers, par rapport à l'ensemble de l'effectif scolaire, a augmenté proportionnellement, passant de 13,6% (2002-2003) à 21,6%

⁵ Nous faisons référence aux ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. L'organisation scolaire à l'enseignement primaire est prévue en fonction de trois cycles d'apprentissage de deux ans chacun (1^{er} cycle : 1^{re} et 2^e année, 2^e cycle : 3^e et 4^e année et 3^e cycle : 5^e et 6^e année). L'organisation scolaire à l'enseignement secondaire est prévue en fonction de deux cycles : (1^{er} cycle : 1^{re} et 2^e année, 2^e cycle : 3^e, 4^e et 5^e année) (MEQ, 2006).

⁶ Bien que certains facteurs associés à la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers ne soient pas tout à fait les mêmes d'un ordre d'enseignement à un autre, nous présentons l'effectif des élèves ayant des besoins particuliers à la formation générale de façon globale, sans soulever les précisions propres à chaque ordre.

(2015-2016) (CSE, 2017, citant les données du Portail informationnel, système Charlemagne).

Tableau 1.2 L'effectif des élèves HDAA à la formation générale des jeunes, réseau public

	2002-2003			2015-2016		
	n	%	PART DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES	n	%	PART DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES
Élèves handicapés	17 807	13,2 %	1,8 %	39 828	20,7 %	4,5 %
Élèves en difficulté	117 495	86,8 %	11,8 %	152 702	79,3 %	17,1 %
Total EHDA	135 302	100,0 %	13,6 %	192 530	100,0 %	21,6 %
Total des élèves	994 971	—	100,0 %	890 884	—	100,0 %

n: Nombre.

Source: MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

Source : CSE, 2017, p. 128

Au secteur francophone, les statistiques les plus récentes concernant le taux d'élèves ayant des besoins particuliers intégrés indiquent que la proportion des élèves ayant des besoins particuliers a augmenté en classe ordinaire passant de 58,2% (2002-2003) à 72,5% (2015-2016) (CSE, 2017, citant les données du Portail informationnel, système Charlemagne). Pour l'année 2015-2016, au secteur francophone, ce taux d'intégration était significativement variable d'une région administrative à l'autre, passant de 66,7% (Montréal) à près de 82% (Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine)⁷ (Tableau 1.4).

⁷ Le plus haut taux d'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers se trouve dans la région administrative du Nord-du-Québec (92,2% en 2015-2016). Toutefois, la grande majorité des données de la région du Nord-du-Québec provient de la Commission scolaire Crie et de la Commission scolaire Kativik et ces commissions scolaires ont un statut particulier et ne sont pas soumises au même régime pédagogique que les autres, ce qui rend les comparaisons avec les autres régions difficiles.

Tableau 1.3 Le taux d'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA, à la formation générale des jeunes, par région administrative et par langue d'enseignement

RÉGION ADMINISTRATIVE	2002-2003		2005-2006		2015-2016	
	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS	FRANÇAIS	ANGLAIS
Abitibi-Témiscamingue (08)	64,4 %	100,0 %	67,1 %	100,0 %	79,3 %	83,7 %
Bas-Saint-Laurent (01)	62,4 %	100,0 %	68,8 %	100,0 %	79,8 %	100,0 %
Capitale-Nationale (03)	66,4 %	100,0 %	67,9 %	100,0 %	77,1 %	96,7 %
Centre-du-Québec (17)	49,9 %	100,0 %	64,4 %	100,0 %	81,3 %	100,0 %
Chaudière-Appalaches (12)	61,5 %	100,0 %	61,0 %	100,0 %	73,3 %	93,6 %
Côte-Nord (09)	55,8 %	100,0 %	61,3 %	100,0 %	69,6 %	97,8 %
Estrie (05)	62,5 %	90,2 %	63,2 %	89,5 %	74,0 %	84,3 %
Gaspésie Îles-de-la-Madeleine (11)	57,4 %	100,0 %	67,3 %	100,0 %	81,8 %	83,8 %
Lanaudière (14)	63,0 %	96,9 %	66,3 %	100,0 %	73,5 %	97,2 %
Laurentides (15)	53,9 %	70,7 %	58,6 %	78,5 %	70,4 %	89,5 %
Laval (13)	41,2 %	77,9 %	46,0 %	57,5 %	67,7 %	79,1 %
Mauricie (04)	52,0 %	100,0 %	53,7 %	100,0 %	72,9 %	100,0 %
Montréal (06)	54,2 %	83,7 %	56,0 %	89,4 %	69,8 %	90,7 %
Montréal (06)	59,7 %	73,2 %	62,7 %	84,6 %	66,7 %	87,7 %
Nord-du-Québec (10)*	65,5 %	13,5 %	63,9 %	31,5 %	92,2 %	100,0 %
Outaouais (07)	66,5 %	100,0 %	68,9 %	99,9 %	80,4 %	87,1 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean (02)	57,7 %	100,0 %	58,6 %	100,0 %	77,1 %	100,0 %
Total	58,2 %	82,9 %	61,1 %	87,1 %	72,5 %	88,2 %

Source : MEES, GIR, DGSEG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 26 janvier 2017, présentation du Conseil supérieur de l'éducation.

Source : CSE, 2017, p.131

Des données de Statistiques Canada, tirées plus précisément d'un rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage, amènent des précisions à cet effet (Dafna *et al.*, 2010). Certains élèves ayant des besoins particuliers seraient scolarisés en classe spéciale, tout en participant à certaines activités pédagogiques ou sociales avec les élèves des classes ordinaires de leur école : il s'agit d'une intégration dite « partielle ». En effet, dans un contexte où le système en cascade prévaut encore au Québec, mais où la politique de l'adaptation scolaire vise l'intégration et même, selon la politique sur la réussite éducative (MEES, 2017), l'inclusion, les milieux scolaires planifient, parfois en cours d'année scolaire, une scolarisation à temps partiel, pour les élèves ayant des besoins

particuliers. Selon l'étude commandée par statistique Canada, au Québec, 18 % des élèves ayant des besoins particuliers seraient intégrés partiellement en classe ordinaire (Dafna *et.al.*, 2010). Cette augmentation de l'effectif des élèves ayant des besoins particuliers et cette hausse du taux de leur scolarisation en classe ordinaire implique une réorganisation des services que nous détaillons dans la prochaine section.

1.3 L'organisation des services pour les élèves ayant des besoins particuliers

La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) n'est pas explicite quant aux critères et conditions à considérer chez les élèves ayant des besoins particuliers pour fonder les décisions de scolariser en classe ordinaire ou dans une autre classe les élèves (Déry *et al.*, 2005). Toutefois, l'organisation des services pour les élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles québécoises est basée sur un partage de responsabilités entre trois paliers décisionnels tel qu'illustré à la Figure 1.3. Le partage des décisions est réparti entre le gouvernement, les commissions scolaires et les établissements scolaires (CSE, 1998).

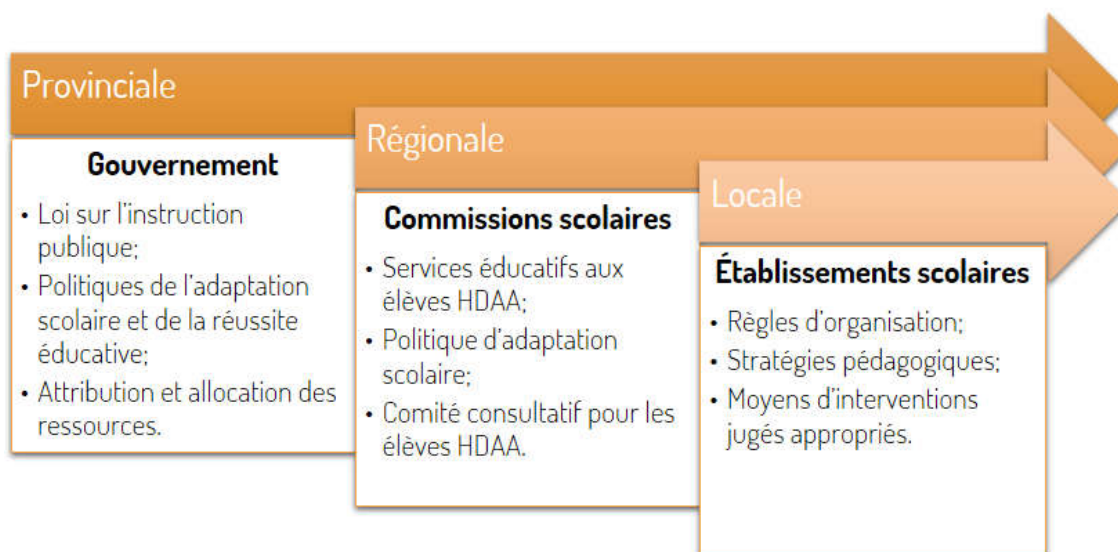


Figure 1.3 L'organisation de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers au Québec

Le premier palier, le provincial, inclut les politiques et les lois ministérielles telles que présentées précédemment (LIP, art. 235; MEQ, 1999). Le ministère a pour mandat de veiller à ce que les services éducatifs soient offerts de façon cohérente en fonction de l'évolution socioéconomique de la province (MEQ, 2003). Il dirige et coordonne l'application de ses politiques et il est responsable des règles d'attribution et de l'allocation des ressources aux commissions scolaires de façon cohérente et équitable. Donc, en plus de la constitution des lois et politiques, le gouvernement provincial représente le palier qui octroie les ressources financières attribuables aux services pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Le financement de l'adaptation scolaire est nécessaire et les modalités de financement jouent un rôle important dans l'application des orientations ministérielles. Le montant budgétaire attribué à l'adaptation scolaire représente une grande part des montants

attribués par le ministère. Par exemple, en 2008-2009, le ministère allouait 27,6% des ressources financières pour les services aux élèves ayant des besoins particuliers, alors que ceux-ci représentaient 18% de l'effectif scolaire (MELS, 2010) . Le pourcentage des montants attribués pour le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers est en hausse de 114% depuis l'année 1998-1999 jusqu'en 2012-2013, représentant une hausse moyenne annuelle de 5,6%. Cette hausse est due à l'augmentation du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers, mais aussi aux sommes additionnelles qui leur sont affectées (Comité d'expert, 2014).

La réglementation budgétaire actuelle permet au ministère d'allouer les montants aux commissions scolaires en prenant appui sur des principes établis. Tout d'abord, dans un souci de transparence et d'équité entre les commissions scolaires, les financements sont attribués *a priori* et ajustés annuellement. Ensuite, les montants sont protégés, par plusieurs mesures, de la décroissance démographique. Finalement, une enveloppe budgétaire globale est attribuée à chaque commission scolaire afin de laisser la plus grande marge de manœuvre possible pour répondre aux besoins de ses élèves selon un mode d'allocation des ressources distinct du mode d'organisation des services (MELS, 2010) .

Ainsi, au palier régional, apparaissent les commissions scolaires qui se retrouvent avec une certaine autonomie sur le plan des ressources financières (Figure 1.3). Un des mandats des comités consultatifs de commission scolaire concerne l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves (LIP, art. 187). Cela relève d'une

tâche importante du comité puisqu'elle englobe tout ce qui se fait en adaptation scolaire (Fédération des comités de parents du Québec, 2002).

Les budgets attribuables à l'adaptation scolaire concernent, entre autres, les activités d'enseignement (ex. : ajout de ressource en orthopédagogie ou enseignant-ressource ou aide additionnelle aux élèves à risque), les activités complémentaires à l'enseignement (ex. : ressource professionnelle de soutien) et l'organisation des services et la gestion des équipements (MELS, 2010). La LIP établit les obligations et les responsabilités pour les commissions scolaires et leur attribue un rôle important. Cette loi prévoit entre autres que les commissions scolaires mettent en place des programmes offrant des services complémentaires et des services particuliers pour répondre aux besoins des élèves (LIP, art. 234). Tel qu'évoqué par le CSE (1998), « les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression continue de l'élève à l'école [...] et sont destinés à tous les élèves ». Parmi ces services, certains s'adressent à une partie des élèves et d'autres répondent à des besoins plus individuels, notamment pour les élèves ayant des besoins particuliers.

En plus de cette autonomie financière, les commissions scolaires ont aussi le pouvoir et l'obligation d'élaborer leur propre politique en adaptation scolaire (conforme à la loi et aux règlements qui la régissent), leur régime d'enseignement ainsi que les modèles de services à mettre en place pour leurs élèves ayant des besoins particuliers (LIP, art. 235). Finalement, les commissions scolaires ont le devoir de former un comité consultatif pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (LIP, art. 185). Ces comités ont, comme premier mandat, la fonction

de donner leur avis sur la politique d'organisation des services éducatifs aux élèves ayant des besoins particuliers et sur l'affectation des ressources financières pour les services à ces élèves.

Les commissions scolaires doivent aussi considérer les principes et orientations prescrits par le palier gouvernemental provincial. Parmi les principes énoncés, elles doivent considérer d'abord la classe ordinaire, avec les adaptations et le soutien nécessaires, comme le lieu privilégié pour la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. Elles doivent aussi faciliter la participation des élèves à l'ensemble des services et des activités de l'école en planifiant les adaptations nécessaires pour répondre à leurs besoins. Finalement, ces dernières ont aussi les responsabilités d'offrir des services répondant adéquatement aux besoins des élèves intégrés à la classe ordinaire et d'apporter l'appui nécessaire au personnel enseignant (MELS, 2011).

Les politiques mises en place par les commissions scolaires doivent prévoir les modalités d'évaluation des besoins des élèves HDAA, les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes et aux autres activités de l'école, les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés et finalement, les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention qui leur sont destinés (LIP, art. 235). Ainsi, chaque commission scolaire adopte sa propre politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves ayant des besoins particuliers en se basant sur les politiques et lois ministérielles particulières.

Finalement, au palier local, les établissements scolaires adaptent leurs services aux besoins des élèves et aux ressources de leur milieu (CSE, 1998). Depuis la politique de

l'adaptation scolaire en 1999, une plus grande autonomie de l'école est visée afin de permettre un rapprochement des décisions au cœur même de l'intervention éducative (MEQ, 1999, p. 12). Puisque ce sont les équipes-écoles qui connaissent le mieux leurs élèves et leurs besoins (MELS, 2007), le MEES (2017) aborde le principe de subsidiarité comme processus de décentralisation des décisions pour accroître la rapidité et l'efficacité des actions en tenant compte des réalités locales afin de les intégrer dans les choix et décisions. L'organisation finale des services pour les élèves ayant des besoins particuliers est donc vécue localement alors que les équipes-écoles choisissent les règles d'organisation, les services pédagogiques, les ressources et les moyens d'intervention à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves de leur milieu (Couture et Lapalme, 2007; Trépanier, 2005). Le choix du service concernant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers revient à l'école et doit être fait à partir d'une évaluation personnalisée. Ainsi, l'équipe d'intervenants scolaires, en collaboration avec la famille, peut recommander la scolarisation de l'élève en classe ordinaire à temps complet ou partiel tout en offrant les adaptations et soutiens requis. Cette organisation de la scolarisation doit faciliter les apprentissages scolaires et l'insertion sociale. En contrepartie, l'équipe peut aussi déterminer que, pour l'intérêt de l'élève, les services offerts dans une classe spécialisée ou une école spécialisée seraient plus profitables. En ce sens, des moments devraient également être prévus pour que l'élève puisse joindre une classe ordinaire. Il revient aussi à l'équipe d'intervenants scolaires d'évaluer régulièrement la situation de l'élève et de prévoir les ajustements au besoin, priorisant une scolarisation vers la classe ordinaire (MELS, 2011).

L'organisation finale des services aux élèves ayant des besoins particuliers est donc planifiée de façon locale et elle varie d'un milieu à un autre (CSE, 2017; Vienneau et Thériault, 2015).

Concernant cette organisation, le CSE (2017) stipule qu'il est indispensable d'examiner l'écologie d'un milieu ainsi que les moyens choisis par les acteurs impliqués pour le comprendre. Afin de décrire l'organisation scolaire mise en place dans l'école en vue de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers, nous utiliserons le concept de « dispositif scolaire » défini par Tremblay (2010). Cet auteur définit le dispositif comme étant :

une structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées. (Tremblay, 2010, p. 46).

1.4 La variabilité des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers

La variabilité des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers s'explique d'abord par le fait que les décisions sont prises localement. À cet effet, rappelons que dans les dernières années, les transformations idéologiques de l'organisation scolaire des élèves ayant des besoins particuliers ont mené à des changements de politiques. De ces changements politiques, aurait pu émaner des pratiques inclusives dans un paradigme spécifique qui se collent aux politiques mises en place. Or, puisque l'organisation scolaire, que nous décrivons en

termes de « dispositif scolaire », est complexe, elle s'est développée de façon variable entre les commissions scolaires et même d'une école à l'autre (AuCoin, 2010; Bélanger, 2015; CSE, 2017; Dubé *et al.*, 2017). La variabilité peut s'expliquer par le fait que les changements inhérents aux approches qui relèvent du paradigme de l'intégration scolaire s'appuient sur plusieurs dimensions (croyances, valeurs, pratiques, moyens, etc.) et non seulement sur des politiques (Ramel, 2015).

Par ailleurs, certains milieux privilégient les approches qui tendent vers l'intégration alors que d'autres milieux semblent mettre en place des dispositifs basés sur le paradigme de l'inclusion, mais celles-ci sont peu documentées par des résultats de recherches (Déry *et al.*, 2005 ; Tremblay, 2015). En 2010, dans une analyse de l'offre de services de 19 commissions scolaires québécoises, Rousseau et ses collaborateurs ont révélé la présence de 1 à 241 classes spéciales par commission scolaire au primaire, démontrant ainsi la grande variété et variabilité de services offerts. Selon Bélanger et Duchesne (2010), le décalage entre les pratiques et les intentions politiques semble bien présent. À cet effet, les écrits montrent une évolution des mentalités et une volonté affirmée des instances gouvernementales de promouvoir une politique plus inclusive pour la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers, mais des obstacles freinent cette ambition éducative (Gilles, 2013). Le CSE (2017) rapporte que les valeurs qui sous-tendent le système éducatif inclusif ne sont pas portées par tous les intervenants scolaires impliqués lorsque vient le temps de les rendre effectives. D'ailleurs, des intervenants scolaires et des chercheurs soutiennent que les moyens nécessaires qui faciliteraient l'application d'une politique inclusive ne sont pas mis en

place actuellement (Boutin, 2015). Ainsi, les pratiques ne seraient pas cohérentes avec les orientations ministérielles (CSE, 2017) et une hésitation subsisterait entre les deux paradigmes (Ainscow, 2007).

La variabilité des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers s'explique donc aussi par la complexité sous-jacente à leur mise en place incluant des facteurs qui agissent comme frein. Pour bien comprendre cette complexité, soulevons, par exemple, les résultats du *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire* qui indiquent que le taux d'intégration des élèves HDAA à la classe ordinaire est relié positivement à la réussite au primaire (Gaudreau *et al.*, 2008). Toutefois, malgré les résultats démontrant l'efficacité des pratiques soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire (Doudin *et al.*, 2009; Freeman et Alkin, 2000; Katz et Mirenda, 2002; Vienneau, 2004), les intervenants scolaires sont encore réticents face à celles-ci. Selon le CSE (2017), la richesse potentielle de l'école inclusive annoncée dans les documents ministériels tend à se transformer en fardeau selon les perceptions de certains intervenants scolaires. À cet effet, Bélanger (2015) affirme que les perceptions des intervenants à l'égard de l'inclusion jouent un rôle primordial sur sa réussite. Selon cette chercheuse, il est plausible que les attitudes et perceptions des intervenants scolaires aient contribué à une transformation modérée des pratiques sur le continuum de l'intégration vers l'inclusion scolaire au Québec.

Par exemple, l'appropriation du co-enseignement et le partage des tâches entre les divers intervenants représentent des craintes vécues par les intervenants face aux

pratiques inclusives (Rousseau et Thibodeau, 2011). L'absence de périodes de concertation dans la grille horaire du personnel, le manque de compréhension commune et l'externalisation des interventions seraient d'autres exemples de frein au changement des pratiques dans les milieux scolaires (CSE, 2017). Par ailleurs, Bélanger (2015) a soulevé que la majorité des réticences sont reliées à une expérience négative au cours de laquelle un élève aurait été intégré sans préparation dans une classe ordinaire. À cet effet, certains professionnels craignent, sans l'exprimer ouvertement, que l'échec éventuel d'une inclusion leur soit imputé (Gilles, 2013). Selon la CELA (2006), le premier obstacle, et le plus important, relève du fait que bon nombre d'enseignants ressentent le sentiment d'être laissés à eux-mêmes et de ne pas être prêts à composer avec la diversité et le nombre des élèves. Gilles (2013) indique qu'une première phase de « négociation » pour convaincre l'enseignant est encore nécessaire dans la période de concertation. Gilles (2013) expose un autre obstacle, celui lié aux représentations de l'enseignant de la classe ordinaire. Cet auteur explique que les enseignants de la classe ordinaire ont déjà leur propre charge de travail et ont une grande préoccupation pour leurs élèves. Alors que l'approche pour favoriser l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers est très proche de celles mises en place pour certains élèves déjà en classe, les enseignants sont souvent réticents face à l'énergie qu'ils devront déployer pour assurer leur intégration (Doudin *et al.*, 2010; Dubé *et al.*, 2019b; Elhoweris et Alsheikh, 2006; Gilles, 2013). À cet effet, certains intervenants remettraient même en question la légitimité de leur scolarisation en classe ordinaire, alors que d'autres affirment qu'ils se sentent préoccupés pour les élèves en

classe ordinaire (Dubé *et al.*, 2017) ou encore qu'ils craignent que celle-ci puisse avoir des répercussions négatives pour l'ensemble des élèves, le personnel et les élèves intégrés eux-mêmes (Plante, 2018). À cet effet, des recherches indiquent que les enseignants en adaptation scolaire sont plus optimistes concernant les progrès scolaires des élèves ayant des besoins particuliers qui sont intégrés en classe ordinaire que leurs collègues des classes ordinaires (Brady et Woolfson, 2008; Massé *et al.*, 2018).

Le sentiment de ne pas avoir les compétences nécessaires à l'enseignement pour une diversité d'élèves est aussi rapporté par les enseignantes et souligné dans des recherches (Prud'homme *et al.*, 2011; Rousseau et Thibodeau, 2011). L'hétérogénéité entre les élèves ayant des besoins particuliers et les autres élèves de la classe crée des incertitudes, notamment quant à la planification de l'enseignement et au temps de préparation qui doit lui être attribué (Legrand, 1999; Prud'homme, 2007; Prud'homme *et al.*, 2011; Tomlinson *et al.*, 2003). D'ailleurs, une enquête portant sur l'application du Programme de formation de l'école québécoise au primaire (PFEQ) réalisée par le ministère en 2006, indiquait que 74 % des enseignants rapportaient ne pas savoir comment adapter leur enseignement aux besoins particuliers des élèves (MELS, 2006). Par ailleurs, selon la CELA (2006), les besoins variables des élèves sont aussi à considérer dans la problématique soulevée. Il est généralement plus facile d'adapter des installations physiques pour des élèves ayant un handicap physique pouvant réussir au même rythme que les autres élèves de la classe que pour des élèves en trouble de comportement (Kauffman et Landrum, 2009; Massé *et al.*, 2018), alors que les adaptations pour les apprentissages et activités pour des élèves handicapés ayant des

difficultés d'apprentissage sont plus complexes à organiser. De plus, les élèves ayant des besoins particuliers ont souvent besoin d'une certaine stabilité afin de faciliter leur cheminement (Gilles, 2013). Or, la mise en place d'un nouveau dispositif peut entraîner une variation des pratiques et constituer un élément déstabilisateur pour l'élève. Ainsi, un temps d'adaptation pour un élève dans une nouvelle classe doit être planifié afin de permettre à celui-ci de se créer de nouveaux repères, connaître les élèves de son groupe et les règles de vie de la classe (Gilles, 2013).

Par ailleurs, des considérations de nature institutionnelle et organisationnelle sont aussi à considérer. À cet effet, en 2006, la CELA indiquait que l'augmentation substantielle du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers n'a pas été proportionnellement accompagnée des ressources prévues pour leur offrir les services appropriés. D'autres facteurs organisationnels tels que l'éloignement des locaux et leur isolement représentent aussi des obstacles soulevés à la mise en place de pratiques inclusives (Gilles, 2013). Ainsi, comme évoquée dans cette section, la variabilité des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers s'explique, d'une part, par le fait que les décisions sont prises localement, et d'autre part, par la complexité sous-jacente à l'organisation de ceux-ci incluant des facteurs qui agissent comme frein à leur mise en œuvre.

1.5 Le problème de recherche

Dans une volonté de répondre aux demandes ministérielles dans un contexte de diversité, des dispositifs soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers sont mis en place dans les écoles et leur implantation varie significativement d'une école à l'autre (AuCoin, 2010; Bélanger, 2015; CSE, 2017; Dubé *et al.*, 2017; Potvin, 2013; Vienneau et Thériault, 2015). Depuis plus d'une dizaine d'années, la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers a beaucoup évolué : des initiatives locales concernant l'organisation scolaire pour ces élèves sont mises en place, mais les dispositifs scolaires soutenant les élèves ayant des besoins particuliers restent peu connus et peu documentés (Déry *et al.*, 2005; Tremblay, 2015). Certains rares modèles sont connus et mentionnés dans la littérature internationale (Cooper et Whitebread, 2007 ; Jenkins, 2005) et au Québec (Couture et Lapalme, 2007 ; Dubé, 2007; Lapointe et Dion, 2015; Rousseau et Point, 2015), mais ne décrivent pas l'organisation scolaire en tenant compte de toutes les composantes comme le permet le concept de « dispositif scolaire ». Dans un cadre scolaire, les changements concernent l'ensemble des dimensions scolaires (Tremblay, 2015). Toutefois, l'ampleur et la complexité de ces ensembles permettent rarement de circonscrire des objets précis et isolables, dont les composantes distinctes peuvent être décrites, ce qui explique, en partie, le nombre relativement peu élevé d'études portant sur le sujet, en éducation (Figari, 2008).

Par ailleurs, en 2017, le CSE explique que l'ajout de ressources financières à lui seul ne peut pas relever tous les défis associés à la diversité et à la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. À cet effet, l'UNESCO (2003) rappelle qu'il ne faut pas que les transformations éducatives soient uniquement dépendantes des ressources financières et affirme qu'une réorganisation par de nouveaux moyens ou encore par des pratiques novatrices visant le soutien et la réussite de tous (Potvin, 2013) est nécessaire. Selon le CSE, « il est possible de faire différemment avec les ressources existantes » (2017, p.16). Évidemment, il est essentiel que la gestion de la diversité grandissante des élèves au sein des classes implique une remise en question des modes de fonctionnement. À cet effet, dans son avis au MELS, le CSE (2017, p.2) soulevait plusieurs questions telles que : « Comment s'y prennent les milieux scolaires qui se sont mobilisés pour mieux s'adapter à la diversité des élèves ? Quels sont les changements que ces derniers ont apportés à leurs pratiques (de gestion, d'enseignement et d'évaluation, de partenariat) ? »

Concernant ces dispositifs, la recension des connaissances scientifiques révèle qu'au Québec, les expériences d'inclusion véritable sont moins courantes qu'il n'y paraît et que les pratiques tendent davantage vers l'intégration que l'inclusion (Bélanger, 2015; Fortier *et al.*, 2018; Gremion et Ramel, 2017). Pourtant des situations d'intégration, dans lesquelles les élèves doivent s'adapter aux normes attendues, sont progressivement délaissées au profit de situations inclusives à travers lesquelles l'école s'adapte à eux (CSE, 2017). Les pratiques semblent peu recensées au Québec, et en

conséquence, nous ne savons pas où elles se situent sur le continuum des paradigmes de l'intégration et de l'inclusion scolaire.

En 2017 (p.5), le CSE soulignait la nécessité d'étudier des dispositifs mis en place pour les élèves ayant des besoins particuliers puisqu'à ce jour, « c'est probablement cette diversité qui a le plus d'impact sur l'organisation des services éducatifs ». Le manque de connaissances en sciences de l'éducation relatives à ce phénomène doit être comblé et il apparaît essentiel de mieux connaître les dispositifs mis en place par les intervenants scolaires québécois en vue de soutenir la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. Ces connaissances seront des ressources précieuses pour les administrateurs, les intervenants scolaires et ultimement, pour les élèves et leur famille.

1.6 La question générale de recherche

Avec l'évolution de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers, les établissements scolaires tentent de mettre en place des dispositifs scolaires assurant la cohérence des services pour ces élèves. Il s'avère essentiel de les décrire et d'analyser où se situent les initiatives mises en place au Québec sur le continuum de l'intégration vers l'inclusion scolaire afin de relever les défis liés à la diversité des populations d'élèves.

Notre démarche de recherche propose d'étudier des dispositifs scolaires pour des élèves ayant des besoins particuliers mis en place dans des écoles québécoises et d'analyser

où ces dispositifs se situent sur le continuum des paradigmes d'intégration et d'inclusion scolaire. Notre question générale de recherche est la suivante :

Quels dispositifs scolaires sont mis en place dans des écoles québécoises pour soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers en contexte de diversité ?

CHAPITRE 2.

CADRE CONCEPTUEL

Dans cette section, le concept d'élèves ayant des besoins particuliers sera d'abord présenté. Le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire sera aussi présenté. Nous concluons ce chapitre par la définition du concept de dispositif scolaire et par la présentation de la transformation des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.

2.1 Les élèves ayant des besoins particuliers

Les transformations en éducation à travers les décennies ont été accompagnées de changements dans la terminologie utilisée. Comme présenté dans le premier chapitre, les modalités de scolarisation ont évolué, passant de la ségrégation à la séparation, puis de l'intégration à l'inclusion. Il s'avère intéressant de soulever que la terminologie associée à la population ciblée a aussi évoluée, passant d'une appellation d'enfant « arriéré » à celui d'enfant en situation de handicap (Gilles, 2013). Cette diversité des

interprétations du concept d'élève handicapé est aussi présente dans la diffusion internationale et elle varie d'un pays à l'autre (Plaisance et Schneider, 2013). Au Québec, dans les écrits ministériels, la terminologie utilisée est celle d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) (MELS, 2011). Cette conception d'élèves HDAA est propre au Québec et dans une volonté de compréhension élargie, nous faisons le choix d'utiliser une terminologie qui rejoint une compréhension plus globale et internationale. Par ailleurs, notre choix terminologique s'explique aussi par le fait que la notion de handicap ou d'incapacité tend à être supplantée par d'autres appellations telles que « situation de handicap » ou de « besoins éducatifs particuliers ». Ainsi, nous choisissons d'utiliser le concept d'élèves ayant des besoins particuliers (Lavoie *et al.*, 2013; Thomazet, 2008). Ce concept se rapproche de la terminologie couramment utilisée dans les écrits anglophones : *students with special needs*. Dans la littérature anglophone, Rollins (2014) définit les enfants avec des besoins spéciaux comme étant ceux pour lesquels un plan d'intervention individualisé est mis en place et pour lesquels un comité d'intervenants scolaires stipule que l'élève est éligible à des accommodements ou à des modifications du curriculum ordinaire dû à des diagnostics de difficultés. Plus généralement, pour Johnson (2013), la population d'élèves ayant des besoins particuliers englobe tous les élèves qui bénéficient de services particuliers dans leur milieu scolaire. Pour leur part, Salisbury et ses collaboratrices (1993) expliquent que tout élève, à tout moment de son parcours, pourrait être considéré comme un élève ayant des besoins particuliers.

Ces conceptions sont en cohérence avec le principe de l'inclusion scolaire qui vise à répondre aux besoins de tous les élèves. Dans cette conception, l'importance est mise sur l'identification de l'adaptation de l'enseignement ou de l'action éducative à mettre en place plutôt que sur l'enfant ou l'élève lui-même (Lavoie *et al.*, 2013). Il ne s'agit pas de poser simplement un diagnostic en vue de corriger un déficit, mais plutôt d'intervenir pour la personne et sur l'environnement dans lequel elle évolue. Dans une perspective d'élève ayant des besoins particuliers, les ressources et actions sont mobilisées afin de permettre à l'élève de progresser, et ce, « en prenant appui sur ses compétences particulières » (Lavoie *et al.*, 2013, p. 97). Dans le cadre de la présente étude, nous considérons que tout élève qui requiert, de la part des intervenants scolaires, une adaptation de l'enseignement ou une intervention ponctuelle ou à plus long terme pour lui permettre de progresser dans son environnement scolaire est un élève ayant un ou des besoins particuliers.

2.2 Les paradigmes de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers

Les paradigmes de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers s'étendent sur un continuum (CSE, 1996) allant de mesures plus intégratives à des mesures plus inclusives que certains auteurs abordent avec les concepts de normalisation et dénormalisation (AuCoin et Vienneau, 2015; Pekarsky, 1981), ou encore d'approche médicale et d'approche pédagogique (Gilles, 2013). Peu importe les conceptions pour définir les pôles de ce continuum, des différences profondes distinguent ces termes qui

sont pourtant souvent confondus (Boutin et Bessette, 2009). Les paradigmes d'intégration et d'inclusion ne sont pas en opposition, mais sont plutôt considérés sur un continuum permettant que des dispositifs scolaires soient mixtes, situés entre les deux paradigmes du continuum. La diversité des pratiques en éducation se retrouve sur ce continuum impliquant une transformation profonde qui sous-tend des changements organisationnels et pédagogiques (Rousseau, 2015) passant d'un système dans lequel la différence n'est plus seulement tolérée, mais devient accueillie (Prud'homme *et al.*, 2011). Dans cette section, nous définissons l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire.

2.2.1 L'intégration scolaire

Pour Tremblay (2012), l'intégration, appelée en anglais « *mainstream* » (signifiant : intégrer dans le courant principal), est le premier mouvement d'intégration. Selon cet auteur, l'intégration se place dans une optique de réforme de l'enseignement spécialisé. Un objectif principal poursuivi par cette intégration stipule que les élèves en enseignement spécialisé puissent retourner, graduellement, en enseignement ordinaire, tel que le prévoit le système en cascade au Québec (MEQ, 1976). Dans ce modèle d'organisation, les élèves ne sont intégrés que s'ils démontrent les capacités à suivre le cheminement scolaire proposé à tous les autres élèves de la classe ordinaire. En ce sens, l'intégration pour les élèves ayant des besoins particuliers dépend des changements à opérer par ces derniers afin de mieux correspondre aux exigences de la classe ordinaire

(Whitworth, 1999). À travers l'intégration scolaire, des élèves ayant des besoins particuliers peuvent vivre une intégration physique, sociale, voire même pédagogique, avec des élèves de leur âge (Vienneau, 2006). Cette intégration peut être vécue à temps plein en classe ordinaire, mais elle peut aussi être vécue à temps partiel (Gaudreau, 2010). Dans sa plus simple définition, l'intégration partielle signifie :

[...] le processus par lequel un élève participe pour une partie de son temps de présence à l'école à des activités d'apprentissage dans un groupe d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et est pour l'autre partie de son temps intégré dans un groupe ordinaire (MELS, 2010, p.10).

Dans le cadre d'intégration partielle, l'élève chemine donc entre deux classes distinctes avec des enseignants différents, et ce, pour une fréquence et une durée, toutes deux précisées, en fonction des besoins de l'élève (Trépanier, 2005).

L'organisation des services pour l'élève et le choix du niveau d'intégration varie selon les besoins de l'élève, les ressources du milieu, la volonté des intervenants et celle des parents. De plus, l'intégration est un moyen utilisé pour permettre à l'élève d'atteindre ses objectifs d'apprentissage (Beauregard et Trépanier, 2010).

Selon la CELA (2006), certains éléments sont nécessaires afin que l'intégration ne soit pas controversée, ou même problématique. À cet effet, l'intégration doit respecter les droits de tous les élèves et doit être planifiée en fonction de trois facteurs fondamentaux : des enseignants bien préparés, un financement adéquat et un soutien professionnel approprié.

Dans les documents ministériels québécois (2010), on souligne que l'intégration, qui va bien au-delà d'un simple placement de l'élève en classe ordinaire, nécessite une interaction avec l'enseignant responsable de la classe et les autres élèves, que l'enseignant responsable de la classe reçoive une formation concernant l'intégration d'un élève ayant des besoins particuliers dans son groupe, qu'une adaptation du programme d'enseignement et du matériel pédagogique en fonction des besoins de l'élève soit mise en place et que le bulletin scolaire de l'élève fasse état du fonctionnement et de l'évolution de celui-ci (MELS, 2010) .

2.2.2 L'inclusion scolaire

L'inclusion, contrairement à l'intégration, va au-delà de la présence physique d'un élève ayant des besoins particuliers en classe ordinaire et au-delà de la normalisation, c'est-à-dire, du milieu le moins contraignant, le plus normalisant possible (AuCoin et Vienneau, 2015; Rousseau, 2015). L'école inclusive propose des stratégies pour apprivoiser les différences plutôt que de les faire disparaître. Elle s'ancre dans un changement de paradigme dans une volonté de permettre aux personnes ayant des besoins particuliers de vivre pleinement leur différence sans avoir à les modifier (AuCoin et Vienneau, 2015). Il s'agit d'un modèle dynamique où l'expertise de chaque acteur est considérée et requise.

L'inclusion concerne les mesures mises en place par l'école pour favoriser et socialiser l'élève (Tremblay, 2012). Ce mouvement implique « une culture du changement à

l'école et concerne tous les élèves et [intervenants] scolaires. » (Bélanger et Duchesne, 2010, p. 5). Les conditions d'accueil pour tous les élèves sont pensées et donc, l'élève inclus en classe ordinaire doit y recevoir les services et programmes spécialisés nécessaires à un apprentissage de qualité (Vienneau, 2006).

Les arguments des promoteurs de l'inclusion scolaire soulignent que l'école inclusive ne s'explique pas simplement par une évolution vers plus d'intégration, mais qu'il s'agit plutôt, de façon plus complexe, d'une transformation dans l'organisation scolaire, d'un changement paradigmatique. Cette transformation implique des changements qui permettent de répondre à la variété des besoins éducatifs particuliers dans le fonctionnement ordinaire, et ce, pour tous les élèves d'une école (Thomazet, 2008). Dans ce paradigme, la classe ordinaire doit répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves et les acteurs doivent travailler ensemble et collaborer pour répondre aux besoins de chaque élève (Vienneau, 2010b).

En 2017, CSE définissait un système scolaire inclusif par quatre grands axes philosophiques qui s'appuient sur des valeurs et missions propres à celui-ci. Tout d'abord, il doit s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves. Ensuite, le système inclusif doit tirer profit de la diversité culturelle, sociale et individuelle et concevoir celle-ci comme une richesse, signe d'une culture inclusive. Par ailleurs, il doit aussi offrir un accès équitable à l'éducation pour tous. Ainsi, il contribue à sa dernière mission, celle de développer une société plus juste. Le développement d'un système éducatif plus inclusif doit prendre en compte l'ensemble des dimensions du système

(les encadrements incluant les politiques et les lois, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'évaluation, de gestion, etc.) (CSE, 2017).

AuCoin et Vienneau (2015) soulignent, dans leur conception de dénormalisation, associée par ces auteurs au paradigme de l'inclusion scolaire, que l'environnement éducatif optimal à offrir à l'élève ayant des besoins particuliers peut inclure des ressources « hors classe ». Dans cette conception, les choix doivent permettre à chaque élève de l'école d'apprendre selon ses préférences individuelles. Cette organisation scolaire reflète la possibilité de mettre en place des situations d'inclusion vécues à temps plein ou à temps partiel en classe ordinaire, en fonction de leurs besoins (CSE, 2017). Néanmoins, il importe de souligner la prise en compte des relations politiques, organisationnelles, dans les pratiques et dans les interactions scolaires au-delà du simple placement en classe ordinaire ou en classe spécialisée, définis par certains auteurs comme de simples changements cosmétiques (Goyer et Borri-Anadon, 2019; Ramel, 2015; Slee, 2014). À cet égard, il est possible que l'environnement éducatif optimal soit hors classe, mais il doit être en cohérence avec les finalités de l'inclusion scolaire.

À cet effet, Potvin (2013) ancre les principes de l'inclusion autour des principes d'équité et de transformation. Cette transformation est vécue dans un processus continu dans les milieux d'apprentissage en tenant compte des politiques, des pratiques, de la diversité des besoins des élèves en vue d'assurer l'équité et l'égalité de réussite pour tous (Potvin, 2020). Ainsi, non seulement la performance de l'élève est considérée,

mais la transformation de l'école, de ses acteurs ainsi que des moyens d'équité qui sont mis en œuvre.

Dans cette perspective, d'autres dimensions que celles relatives à l'école sont considérées : les fondements sociologiques et juridiques ainsi que philosophiques et moraux. Ces catégories de fondements, ou les diverses dimensions à prendre en compte amènent des éclairages complémentaires à la conception de l'inclusion scolaire, concept polysémique et multidimensionnel (Ramel et Vienneau, 2016). Bien que ces dimensions soient complémentaires à la compréhension de l'inclusion, dans le cadre de cette recherche, la dimension organisationnelle est davantage décrite dans une perspective de compréhension de son opérationnalisation au quotidien au sein des équipes-écoles. Le concept de dispositif scolaire, défini à la prochaine section, contribue à la description de cette dimension organisationnelle.

2.3 Les dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers

2.3.1 L'historique du concept de dispositif

Le concept de dispositif est le concept principal de notre recherche et il est central à notre objet d'étude. Le concept a d'abord été mobilisé en sociologie, notamment par Foucault dans les années 1970. Selon cet auteur, le dispositif est défini comme un « réseau » qu'il est possible de tracer entre les différents éléments :

[...] d'un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, orales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit (Foucault, 1994 [1977], p. 299).

Il s'agit du réseau qui relie des éléments constitutifs d'un produit attendu (l'apprentissage, les effets d'une action) et chaque élément peut être étudié de façon indépendante (Figari, 2008). Dans la compréhension du dispositif, le réseau, la mise en situation que constitue celui-ci et l'interaction qu'il entraîne entre ses composantes sont considérés. Le dispositif peut être défini pour de nombreux domaines, mais nous le définissons dans une perspective organisationnelle spécifique au domaine scolaire.

2.3.2 Une définition pour le concept de dispositif scolaire

Pour Castel (1995), le concept de dispositif relève d'une organisation de pratiques résultant d'une intervention ciblée. Le dispositif sert à traiter la dimension technique de phénomènes sociaux notamment, dans notre cas, celui de l'organisation scolaire, dans « une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin » (Peeters et Charlier, 1999, p.18). Le dispositif a une visée d'efficacité, d'optimisation des conditions de réalisations, il concorde avec le concept de stratégie. Ainsi, le dispositif se retrouve avec la vocation de réalisation, dans une visée d'efficacité. Il intègre les conditions de réalisations qui sont planifiées, puis mises en place par les acteurs impliqués. Peeters et Charlier (1999, p.17) définissent le dispositif comme « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés ». Le dispositif

relève alors de l'instrumentalité dans la mesure où des moyens d'action sont mis en place pour répondre à une intention. Le dispositif a une fonction de support, de balise, de cadre organisateur à l'action. Peeters et Charlier (1999) expliquent aussi que pour que le dispositif s'organise et « rende possible quelque chose » une actualisation est nécessaire. En ce sens, Figari (2008) indique que le dispositif est un mode d'organisation de l'action qui implique la mise en place de moyens en vue d'atteindre des finalités collectives. L'auteur explique que les dispositifs scolaires peuvent être de natures variées : des projets éducatifs, des programmes, des curriculums.

Plus spécifiquement, dans un cadre scolaire, Tremblay (2015) explique que le dispositif vise à gérer les différences entre les besoins d'apprentissage des élèves, l'hétérogénéité du système scolaire, pour permettre une plus grande égalité (d'accès, des chances, des résultats, etc.). La définition de dispositif que nous retenons dans le cadre de cette étude est celle de Tremblay (2010, p.46) : « Une structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées ».

Nous adhérons à l'argumentaire proposé par Gilles (2013) qui explique qu'il y a une nuance fondamentale entre un dispositif d'intégration et un dispositif scolaire. Dans notre conception du dispositif scolaire, toute organisation soutenant l'élève ayant des besoins particuliers est considérée, qu'elle soit influencée par le paradigme de l'intégration ou par celui de l'inclusion.

2.3.3 Le dispositif scolaire comme méso-structure flexible

Figari (2008) explique que le dispositif est le terme générique décrivant des objets intermédiaires, des méso-structures (comme les projets, les écoles, les actions organisées) directement utilisables par les acteurs de l'éducation et dont l'évaluation relève, en partie au moins, de leur propre responsabilité ; ils constituent ainsi des marqueurs des phénomènes liés au fonctionnement et aux effets des systèmes. En d'autres mots, en vue d'atteindre un objectif, des pratiques doivent s'organiser. Ainsi, comme exposé à la Figure 2.1, entre les intentions proposées par un système (macro) et les pratiques mises en place (micro) existent des implications déterminantes (meso) ; les dispositifs. Le dispositif est donc représenté par la méso-structure entre la macro représentée par le système (dans notre cas, les prescriptions ministérielles) dans le but de mettre en place des pratiques pour atteindre les buts fixés (Lavoie *et al.*, 2013). Dans cette conception, les changements opérés dans les milieux scolaires ne concernent pas uniquement les pratiques enseignantes, mais l'ensemble des dimensions scolaires (Tremblay, 2015).



Figure 2.1 Le dispositif comme méso-structure, inspiré de Tremblay (2015)

Peeters et Charlier (1999) ont, quant à eux, exposé la notion de dispositif comme le concept de l'« entre-deux » qui est aussi liée à l'idée de la méso-structure de Tremblay (2015). Il s'agit de la structure en place entre les choix du système scolaire et les pratiques dans les écoles et elle agit comme une articulation entre ces deux systèmes (Peeters et Charlier, 1999). L'entre-deux met en relation les deux systèmes, il représente un espace d'expériences de mises en place de moyens, comme des essais-erreurs. Le dispositif peut être exposé comme un terrain d'essais en vue d'atteindre un objectif précis. Cette conception ouvre à la possibilité de faire des essais et des réajustements au besoin, toujours dans le but d'atteindre les objectifs fixés. Thomazet (2008) explique qu'une vigilance permanente permet de s'assurer de l'adéquation des dispositifs aux besoins. Selon l'auteur, les révisions planifiées régulièrement permettent la réactualisation du dispositif lorsque cela est nécessaire. En ce sens, Beuscart et Peerbaye (2006, p. 6) mentionnent que les dispositifs sont surtout à considérer comme des « ressources pour l'action, en perpétuelle reconfiguration ». Ces auteurs abordent le concept de dispositif flexible qui implique une remobilisation constante pour gérer les effets générés. À cet égard, Tremblay (2015) précise que le dispositif poursuit parfois une mission au-delà de celle fixée au départ et qu'il est en constant réajustement en fonction des effets produits. Cette flexibilité laisse place aux changements à ajuster à chaque année scolaire ou même en cours d'année scolaire en fonction des besoins de la population ciblée. Cette conception de flexibilité est en lien avec les prescriptions ministérielles (MELS, 2011) qui évoquent que les milieux

doivent apporter, au fur et à mesure, les ajustements nécessaires pour mettre en place les actions pour soutenir la réussite des élèves ayant des besoins particuliers.

Les dispositifs destinés aux élèves ayant des besoins particuliers relèvent d'une construction spécifique qui est le résultat de choix politiques et institutionnels qui entraînent une transformation, voire une spécialisation des pratiques (Tremblay, 2015). Ces dispositifs sont définis par des caractéristiques que nous développerons dans la section ci-après.

2.3.4 Les caractéristiques du dispositif scolaire

Le dispositif scolaire est le construit que nous définissons puisqu'il nous permet de faire l'étude du processus de l'ensemble des choix menés dans une école. Des auteurs ont défini des caractéristiques ou des dimensions qui caractérisent tout dispositif (Bouchard et Plante, 2002; Castel, 1995; Tremblay, 2015). Bien que certaines distinctions singularisent chacune des caractéristiques proposées par ces auteurs, de façon générale leur conception précise que le dispositif doit relever d'une construction ou d'une organisation spécifique à travers laquelle doit apparaître une modification de l'ordinaire. Certains auteurs décrivent, jugent ou apprécient les dispositifs par l'évaluation de leur qualité (Hurteau *et al.*, 2010; Stake et Schwandt, 2006). Bien que nous nous dissociions de la question de l'évaluation de la qualité à titre d'acte de jugement, nous traitons du concept de la qualité dans le sens de spécifications des différentes propriétés qui constituent ou caractérisent le dispositif tel que rapporté par Torres (1996). À partir de diverses composantes et de leurs caractéristiques (Levin-

Rozalis, 2009), une conceptualisation peut être détaillée (Fitzpatrick *et al.*, 2011). De nombreux auteurs ont formalisé un nombre varié de composantes pouvant décrire les dispositifs (Porteous, 2009; Riddle et Dagenais, 2009). Peu importe le nombre de composantes définies, les auteurs s'entendent sur l'importance d'explorer les liens à établir entre celles-ci (Davidson, 2005; Riddle et Dagenais, 2009; Rossi *et al.*, 1999). Pour décrire les dispositifs scolaires, nous utiliserons la conceptualisation proposée par Tremblay (2015) qui offre une opérationnalisation des composantes à partir des caractéristiques de dispositifs. Le dispositif doit être destiné à une population spécifique. Par ailleurs, le dispositif doit entraîner une spécialisation des pratiques, propres aux besoins de la population ciblée. Il doit aussi posséder une programmation basée sur les objectifs, pour la population en fonction des ressources. Finalement, le dispositif doit être localisé géographiquement (physique) et institutionnellement (système scolaire) ainsi que dans un temps déterminé.

2.3.5 L'opérationnalisation du dispositif scolaire

Tremblay (2015) expose six composantes au dispositif scolaire en fonction des caractéristiques énoncées ci-haut telles que proposées au Tableau 2.1.

Tableau 2.1 L'opérationnalisation des composantes des dispositifs selon Tremblay (2015)

Population	Le dispositif est destiné à intervenir pour une population ciblée.
Objectifs	Les objectifs du système (macro) et ceux du dispositif (mezzo) doivent être en concordance. Le dispositif permet l'atteinte des objectifs communs du système.
Ressources	Les ressources représentent les moyens prévus, les manières de faire pour atteindre les objectifs. Elles peuvent être institutionnelles, humaines, financières, matérielles, temporelles, spatiales ou scientifiques.
Actions	Les actions sont les comportements ou les pratiques opérationnalisant le dispositif.
Effets	Les dispositifs génèrent des résultats attendus et inattendus à courts, moyens ou longs termes. Ils se marquent sur la population, les objectifs et les ressources.
Environnement	Les dispositifs sont définis dans l'espace et dans le temps.

Comme présenté au tableau ci-dessus, le dispositif est tout d'abord destiné à intervenir pour une population spécifique, spécifiée et prévue au préalable. Ensuite, des objectifs à courts, moyens et longs termes doivent être fixés par les intervenants. Il s'agit d'objectifs généraux (système scolaire) qui seront complétés par des objectifs spécifiques au dispositif (école). Les objectifs du dispositif doivent être cohérents avec les finalités du système scolaire. Pour soutenir l'atteinte des objectifs fixés, des ressources doivent être mobilisées. Les ressources concernent les moyens qui sont attribués au dispositif. Celles-ci peuvent être institutionnelles, humaines, financières, matérielles, temporelles, spatiales ou scientifiques. Ces ressources ne sont pas les mêmes que celles du système scolaire ordinaire sur le plan qualitatif, quantitatif et de leur organisation (manière de faire). Ensuite, pour remplir la mission stratégique prioritaire du dispositif, des actions doivent être mises en place. Celles-ci doivent aussi assurer la fonction de survie du dispositif, c'est-à-dire à être suffisamment flexibles pour se pérenniser. Ces actions se traduisent en comportements, par exemple, par des

pratiques enseignantes et éducatives. Ces pratiques opérationnalisent les dispositifs. De ces actions, sont ensuite générés des effets. Ceux-ci comprennent les résultats attendus du dispositif, mais également les résultats inattendus de ce dernier. Ils se remarquent sur la population, sur les ressources et les objectifs du dispositif. Les effets sont dépendants de ces trois composantes et ils les modifient, à leur tour. Finalement, le dispositif est défini dans l'espace et dans le temps. Il occupe un espace physique (ex. : école, classe, etc.) ou virtuel (ex. : système) et il évolue, au fil du temps, sous la pression de son environnement et de ses effets (Tremblay, 2015).

Pour faciliter la compréhension du dispositif dans sa globalité, nous avons modélisé le concept à partir des composantes proposées par Tremblay (2015) (Figure 2.2.).

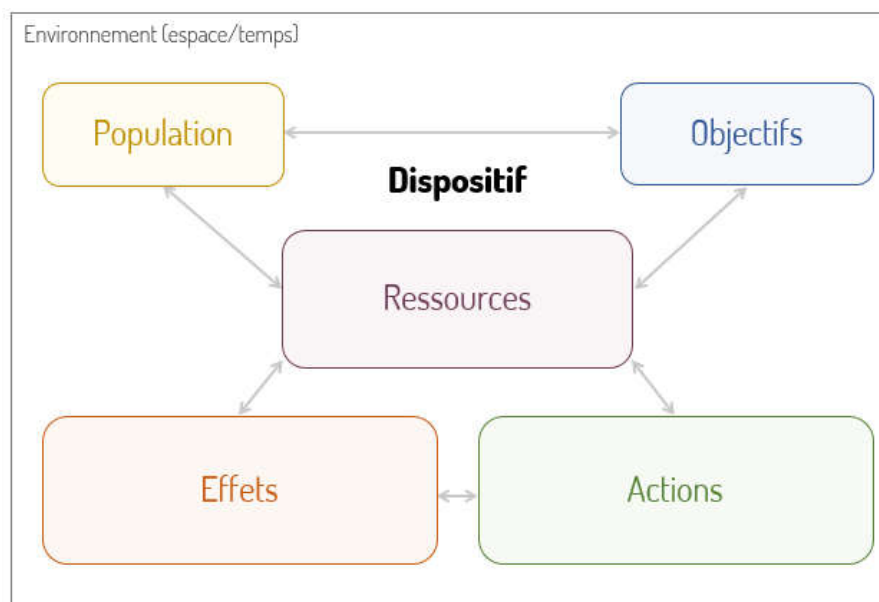


Figure 2.2 La modélisation des composantes du dispositif scolaire selon Tremblay (2015)

Sur la Figure 2.2, nous exposons, de façon modélisée, les relations existantes entre les composantes du dispositif. Les ressources, placée au centre du modèle sont mises en place en fonction de la population visée par le dispositif ainsi que des objectifs pour lesquels le dispositif est mis en place. L'articulation de la mobilisation de ces ressources se concrétise par la mise en place d'actions qui généreront des effets qui à leur tour se feront ressentir sur les ressources, mais aussi sur la population, voire même sur des objectifs qui pourraient être révisés. Ces interactions constantes entre les composantes du dispositif sont vécues dans un environnement espace-temps propre au contexte scolaire dans lequel elles se développent.

Un lien étroit s'établit entre le continuum des paradigmes de l'intégration et de l'inclusion scolaire et le construit du dispositif scolaire. Il s'agit d'un continuum puisqu'il y a une grande variabilité des dispositifs scolaires variant d'un pôle à l'autre, de l'intégration jusqu'à l'inclusion. Sur ce continuum, les dispositifs sont susceptibles de subir des transformations profondes. Ces transformations ne concernent pas uniquement les pratiques des enseignants, mais l'ensemble des dimensions scolaires, incluant tous les intervenants scolaires ainsi que les élèves (Tremblay et Kahn, 2017). Ces transformations sont exposées et détaillées en fonction de chacune des composantes du dispositif scolaire dans la prochaine section.

2.4 La transformation des dispositifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire

Les dispositifs et leurs composantes sont transformés à travers le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire (Tremblay, 2015). Le continuum n'est pas à sens unique ni directif (Beauregard et Trépanier, 2010) et la transformation n'est pas linéaire ; elle varie d'un milieu à un autre et au sein d'un même milieu (CSE, 2017). Ainsi, comme proposé par Rousseau et Point (2015), nous ne considérons pas qu'il y ait de modèle exclusivement intégratif ou inclusif. De tels modèles se situeraient aux extrêmes du continuum et des tendances vers une pratique d'intégration où une pratique d'inclusion serait contextualisée en fonction des caractéristiques du dispositif mis en place. Les Figures 2.3 à 2.7 illustrent les transformations pour chacune des composantes du dispositif tel que nous le concevons. La Figure 2.8 expose le continuum de l'intégration à l'inclusion. Notre modélisation théorique découle de la conceptualisation de la transformation des dispositifs scolaires proposée par Tremblay (2015).

2.4.1 La population ciblée par le dispositif

Dans le paradigme de l'intégration scolaire, la population ciblée par le dispositif s'appuie sur les diagnostics déterminés par le modèle médical. Le dispositif mis en place se doit de répondre aux besoins des élèves ayant un diagnostic. Les élèves sont regroupés ou reçoivent de l'aide en fonction de leur handicap (Thomazet, 2008).

Ensuite, plus au centre du continuum, apparaît le modèle de la pathologie sociale qui définit la population ciblée par le dispositif en place. Dans ce modèle, les élèves ciblés sont ceux qui représentent une inadaptation pour un cadre déterminé. Selon cette conception, des adaptations doivent être mises en place afin que ces derniers puissent suivre le parcours scolaire attendu. Finalement, vers le paradigme de l'inclusion scolaire, la population ciblée s'appuie sur un modèle de l'environnement et de l'anthropologie. Dans un contexte d'inclusion scolaire, la population est ciblée par rapport aux conditions et aux interactions que vivent tous les élèves de la classe. Ainsi, comme exposé dans la Figure 2.3, la population ciblée dans le contexte d'inclusion est prévue en fonction des besoins pédagogiques des élèves et non par des besoins médicaux. À travers ce paradigme, la perception du handicap est inversée ; ce n'est pas l'individu qui est handicapé, mais plutôt les interactions avec l'environnement qui placent l'individu dans une situation de handicap (CSE, 2017). Dans cette perspective, ce ne sont pas les caractéristiques individuelles des personnes en situation de handicap qui les désavantagent, mais plutôt les limites imposées par les barrières externes et environnementales. Les conditions mises en place par l'école sont remises en question plutôt que le diagnostic de l'élève ; le handicap devient la conséquence de la manière dont la société est organisée (CSE, 2017).

En ce sens, le modèle environnemental et anthropologique inverse la perspective proposée par l'intégration : les difficultés scolaires d'un élève sont perçues comme une conséquence de ses interactions avec l'environnement et non comme une conséquence de ses incapacités (Beauregard et Trépanier, 2010).



Figure 2.3 La transformation de la population ciblée sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire

Comme le mentionne Gilles (2013), il ne s'agit pas d'une opposition entre l'intégration et l'inclusion, mais bien d'un clivage entre l'approche médicale et l'approche pédagogique. Nombreuses sont les critiques à l'égard de l'approche médicale. En effet, les défenseurs de l'inclusion scolaire affirment qu'il ne semble pas y avoir, *a priori* de pertinence pour l'enseignement à regrouper des élèves en fonction de leur handicap.

Les besoins scolaires des élèves ayant des besoins particuliers sont largement diversifiés, au-delà de leur diagnostic, et les scolariser ensemble, dans un groupe homogène, ne représente aucune pertinence pédagogique selon Thomazet (2008).

2.4.2 Les objectifs visés par le dispositif

La perspective des objectifs visés par le dispositif peut aussi subir des transformations sur le continuum des paradigmes de l'intégration et de l'inclusion. D'abord, vers le paradigme de l'intégration, l'objectif prioritaire qui guide le dispositif est d'intégrer l'élève ayant des besoins particuliers dans la classe ordinaire. Dans la perspective de l'intégration, cet objectif est perçu comme une finalité. Pour atteindre cet objectif, il

est possible de planifier une scolarisation en classe spécialisée, selon les capacités et les besoins de l'élève ciblé, pour revenir vers le cadre plus ordinaire. Dans cette conception, les objectifs sont centrés sur l'élève et impliquent que les conditions de son maintien en classe dépendent principalement de lui et des actions qu'il doit entreprendre pour « fonctionner » dans le cadre normal de la classe ordinaire (Allenbach *et al.*, 2016; Kearney et Kane, 2006).



Figure 2.4 La transformation des objectifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire

Or, les objectifs qui découlent des pratiques inclusives seront davantage orientés en fonction des besoins de tous les élèves. Dans cette perspective qui tend vers l'inclusion, les objectifs sont planifiés en termes de processus. La scolarisation de l'élève et les choix qui la sous-tendent ne relèvent pas d'une finalité et des réorganisations sont toujours planifiées et réorientent les objectifs fixés.

2.4.3 Les ressources mobilisées au sein du dispositif

Dans le courant de l'intégration scolaire, les ressources mobilisées impliquent la présence d'une différenciation institutionnelle qui pourrait s'apparenter à la différenciation des structures (Tomlinson, 2004) : par exemple, il y a une planification

de l'organisation physique des classes adaptées pour certains élèves. Parallèlement, dans le courant de l'inclusion, il y a présence d'une différenciation pédagogique. Précisons que dans la perspective inclusive, la différenciation pédagogique relève d'une philosophie (Prud'homme *et al.*, 2005) qui considère les différences comme source d'enrichissement de la compréhension de chacun et qui valorise la diversité notamment par la mise en valeur et par l'usage d'une diversité de stratégie d'enseignement-apprentissage (Rousseau, 2015). Dans la perspective de l'intégration, les pratiques de différenciation se font majoritairement à l'extérieur de la classe alors que dans celle de l'inclusion, elles s'opèrent à l'intérieur de la classe ordinaire. Nous distinguons ici «différenciation pédagogique» et les «pratiques de différenciation» comme le suggèrent Moldoveanu et ses collaborateurs (2016). La différenciation pédagogique fait référence aux croyances et postures des enseignants (Prud'homme, 2007) et relève, dans une perspective plus globale, de l'approche ou d'une philosophie de l'éducation. Les pratiques de différenciation, quant à elles, réfèrent aux outils et moyens mis en œuvre au niveau praxéologique et renvoient à l'ensemble des actions professionnelles des intervenants scolaires.

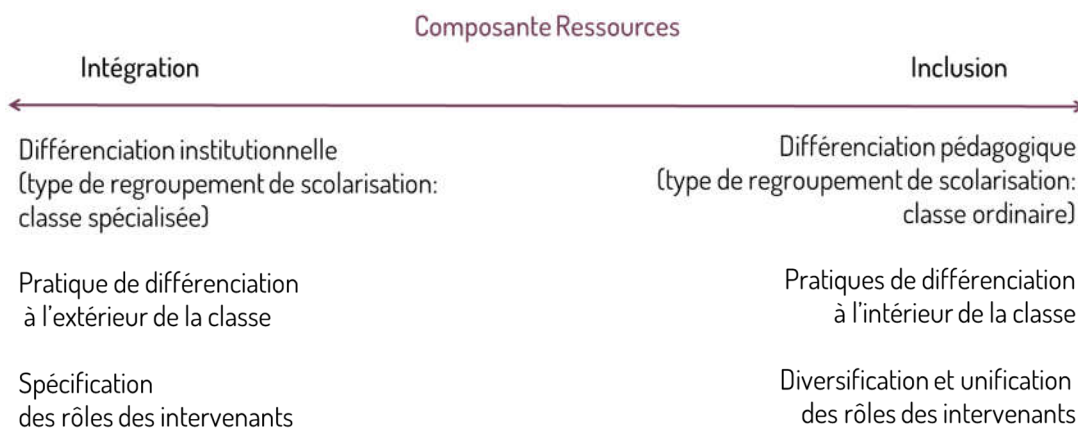


Figure 2.5 La transformation des ressources sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire

En ce qui a trait aux ressources humaines, il y a aussi des changements marquants d'un bout à l'autre du continuum. Dans le courant de l'intégration, il y a une spécification des rôles des intervenants : par exemple, l'orthopédagogue intervient auprès d'élèves ayant des besoins particuliers et les enseignants sont titulaires de leur classe ordinaire. Dans le paradigme inclusif, on assiste plutôt à une diversification et une unification des rôles ou les intervenants collaborent davantage. Il y a un passage entre la spécification des rôles des intervenants à une diversification et une unification des rôles des intervenants. Le principe de la collaboration est aussi amené par ce principe d'unification des rôles. Un engagement collectif des intervenants de l'école est établi et l'organisation est prévue pour accueillir une diversité d'élèves (CSE, 2017). Les professionnels sont donc plus présents en classe et il y a une mise en place de pratiques collaboratives telles que le co-enseignement. Les enseignants y privilégient l'utilisation de divers moyens pour soutenir leurs interventions et instaurent un climat ou une

gestion de classe démocratique (Bergeron, 2014; Grossman, 2008). Dans le paradigme de l'intégration, les pratiques tendent davantage vers les structures de classe spéciales, avec soutien externe à la classe et avec des interventions davantage réactives face aux divers comportements en classe (Bergeron, 2014).

2.4.4 Les actions au sein du dispositif

Concernant la composante des actions, vers le pôle de l'intégration sur le continuum, se trouvent les approches diversifiées. Pour Tremblay, il s'agit de *bonnes pratiques* assurant différentes approches pédagogiques et éducatives. Les actions à tendance inclusives, quant à elles, sont représentées par des approches efficaces dans la scolarisation et l'intervention basées sur des *pratiques probantes*, provenant notamment de données de recherches empiriques.

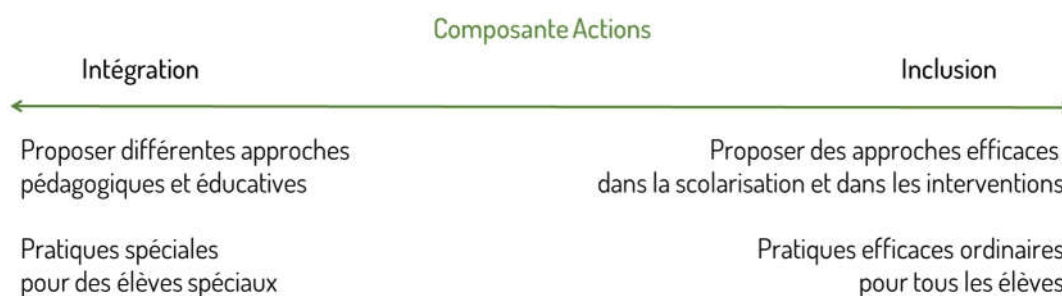


Figure 2.6 La transformation des actions sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire

En ce sens, les pratiques du dispositif dans le paradigme de l'inclusion sont des pratiques efficaces pour tous les élèves alors que vers le pôle de l'intégration, sur le continuum, ce sont des pratiques spécifiques pour des élèves ciblés et perçus comme

processus par lequel les intervenants tentent de répondre aux besoins éducatifs et scolaires des élèves. Les composantes du dispositif peuvent servir à encadrer l'analyse des transformations induites par la transition vers des politiques plus intégratives ou inclusives (Tremblay, 2015). Les dispositifs ne sont pas ancrés dans un des paradigmes, mais ils sont plutôt inspirés ou influencés par ceux-ci.

Dans le paradigme de l'intégration, des changements doivent être articulés autour de l'élève ayant des besoins particuliers afin de lui permettre de répondre aux attentes de l'école et de la classe ordinaire (CSE, 2017 ; Whitworth, 1999). Tel que rapporté par Rousseau et Point (2015), il n'y a pas de changement substantiel apporté au fonctionnement de la classe ordinaire dans une perspective d'intégration scolaire, dans laquelle un système d'éducation spéciale parallèle est proposé (AuCoin et Vienneau, 2015). Ainsi, l'élève doit s'adapter à l'environnement, évoluer comme les autres élèves et suivre l'enseignement donné avec les mesures mises à sa disposition (CSE, 2017). À l'inverse, dans le paradigme inclusif, c'est le système éducatif et l'école qui opéreront les changements afin de répondre aux besoins de tous les élèves et à travers lequel s'opère une pratique de la gestion des petites et des grandes « différences » (AuCoin et Vienneau, 2015). Ces changements ont pour but de permettre aux élèves de développer leur plein potentiel (MEES, 2017) en participant pleinement aux activités d'apprentissage au sein de la classe ordinaire (CSE, 2017).

2.4.7 La scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers : une variété de dispositifs scolaires

Dans le cadre de la scolarisation d'un élève en classe spécialisée, une scolarisation progressive peut se planifier en classe ordinaire par un dispositif scolaire. De nombreux dispositifs peuvent se planifier pour soutenir cette scolarisation vers la classe ordinaire et ceux-ci sont davantage inspirés du paradigme de l'intégration ou de celui de l'inclusion, tel que nous l'avons détaillé précédemment. Ce sont les choix éducatifs et les valeurs qui sous-tendent les décisions qui permettent de comprendre si le dispositif scolaire est plutôt influencé par le courant de l'intégration ou celui de l'inclusion.

La Figure 2.9 expose, à titre d'exemples, deux dispositifs scolaires dans lesquels les élèves cheminent entre une classe spécialisée et une classe ordinaire. Le premier dispositif est davantage inspiré du courant de l'intégration alors que le second s'inspire davantage des principes de l'inclusion scolaire. Dans le courant de l'intégration, les élèves scolarisés en classe spécialisée sont intégrés en classe ordinaire selon leurs besoins et capacités. Ainsi, leur classe d'appartenance demeure alors la classe spécialisée représentée par l'auréole verte sur la Figure 2.9. À l'inverse, dans le dispositif inspiré du courant inclusif, tous les élèves sont d'abord scolarisés en classe ordinaire, et au besoin, ils fréquentent une classe ressource qui peut porter une autre appellation, selon le dispositif scolaire adopté par l'école.

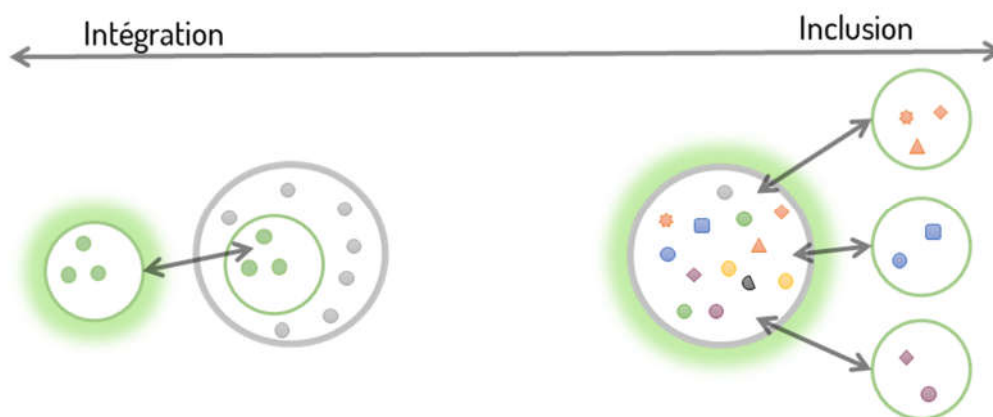


Figure 2.8 La transformation des dispositifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: exemples de dispositifs scolaires

Dans ce second modèle, la classe d'appartenance de l'élève est la classe ordinaire, encore une fois, représentée par l'auréole verte sur la Figure 2.9. Selon certains auteurs, le retrait de l'élève pour offrir un soutien hors de la classe ordinaire peut représenter un dispositif de soutien à l'apprentissage et, bien encadré, ne s'opposerait pas, en pratique, au paradigme de l'inclusion (Connelly et Farmer, 2010). Dans les deux exemples exposés ci-dessus, les élèves cheminent entre deux classes et leur scolarisation repose sur une organisation qui représente un défi à plusieurs égards : l'horaire, les contenus enseignés de part et d'autre, les interventions, le matériel, le langage et l'évaluation (Trépanier, 2005). Dans les deux cas, une organisation est aussi nécessaire quant à la collaboration et aux communications, au temps de concertation et au co-enseignement (Gilles, 2013).

2.5 Les objectifs spécifiques de recherche

Avec l'instauration des politiques ministérielles impliquant un virage inclusif, les milieux scolaires doivent s'organiser pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. Comme décrit précédemment, les dispositifs mis en place diffèrent d'un milieu scolaire à l'autre. Ainsi, cette recherche vise, d'une part, à décrire des dispositifs soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers, et d'autre part, à analyser ces dispositifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire.

Notre recherche contribuera à une meilleure connaissance des dispositifs mis en place dans des écoles québécoises. La description et l'analyse permettront de démontrer que de tels dispositifs sont actuellement mis en place dans des écoles québécoises. Leur description permettra à des milieux scolaires similaires de s'en inspirer afin de mettre en place des dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers.

Les objectifs spécifiques de la recherche sont les suivants :

- 1) Décrire des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers dans des écoles québécoises;
- 2) Analyser ces dispositifs sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire.

CHAPITRE 3.

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les choix méthodologiques employés pour atteindre les objectifs spécifiques de la recherche sont détaillés. À cet effet, nous rappelons que notre recherche vise à décrire et à analyser des dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers au regard du continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire.

Notre recherche est orientée vers une approche qualitative. Cette approche convient pour cette recherche puisqu'elle permet la compréhension d'un problème à partir de données recueillies auprès des participants menant à des constats plus généraux, tout en tenant compte de la complexité du phénomène (Creswell, 2014). À travers ce chapitre, les choix méthodologiques incluant la posture épistémologique, le devis de recherche sélectionné, les outils de la collecte de données ainsi que la démarche d'analyse sont précisés. Nous concluons ce chapitre par la présentation des critères de scientificité et des considérations éthiques.

3.1 Le cadre épistémologique de la recherche

Il s'avère opportun d'introduire ce chapitre en exposant la posture épistémologique de notre recherche puisque celle-ci en détermine l'orientation (Gohier, 2011). Dans le cadre de notre recherche, une posture interprétative a été adoptée à travers laquelle « le réel » est sujet à interprétation et où le chercheur tient compte de l'objet de recherche dans son contexte (Gohier, 2011). Ce courant considère les perceptions des acteurs du milieu en tant qu'éléments soutenant la compréhension du problème. Dans cette posture, le chercheur vise à comprendre la dynamique globale d'un phénomène étudié et à en générer des tendances de façon inductive (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Notre recherche s'inscrit dans un processus de compréhension d'une situation et à la recherche du sens qui lui est donné par les individus impliqués (Savoie-Zajc, 2011). Le processus de compréhension relève de l'interprétation des données connues à partir d'hypothèses anticipées qui se sont affinées tout au long de l'acquisition de nouvelles données ou connaissances, menant à un portrait fidèle de la réalité étudiée (Soler, 2009).

Le caractère de la contextualisation des données recueillies s'est avéré primordial pour notre recherche. Nous n'envisageons pas la généralisation des résultats à d'autres milieux puisque chaque dispositif étudié est reconnu comme un construit contextualisé. Comme exposé par Tremblay (2015), les politiques de scolarisation pour les élèves ayant des besoins spécifiques s'opérationnalisent différemment selon les systèmes

scolaires et il s'avère nécessaire de considérer le caractère contextualisé dans l'analyse des dispositifs scolaires qui y sont associés.

Nous rappelons que le caractère exemplaire des milieux étudiés n'était pas considéré lors du recrutement des écoles. Nous avons abordé cette recherche au même sens que Bélanger et Duchesne (2010) qui soulignent qu'il apparaît plus prometteur de présenter des « histoires vraies » démontrant la volonté d'aller vers l'avant, de relever les défis, et de réduire les barrières à l'inclusion plutôt que des « histoires à succès ». En définitive, pour les raisons exposées, nous avons effectué une collecte de données qualitatives avec une visée de compréhension des dispositifs contextualisés dans leur milieu scolaire.

3.2 L'étude de cas

En cohérence avec de notre posture épistémologique, l'étude de cas apparaît comme un devis de recherche pertinent. Bien qu'elle puisse être descriptive, exploratoire, explicative ou évaluative, Roy (2009) mentionne que l'étude de cas est davantage reconnue pour sa capacité à décrire les phénomènes ou à les explorer pour des sujets uniques ou encore inconnus. De façon plus spécifique, cet auteur décrit l'étude de cas comme une approche de recherche empirique faisant l'enquête d'un phénomène, d'un événement, d'un groupe ou d'un ensemble d'individus, sélectionnés de façon non aléatoire, menant à une description précise ainsi qu'à une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2009). Les trois principaux défenseurs de ce devis méthodologique

(Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 2009) abordent ce devis avec des postures épistémologiques, des méthodes et des approches différentes (Karsenti et Demers, 2011). À la lumière des lectures réalisées sur les écrits des auteurs, il apparaît que de nombreux apports méthodologiques proposés par Yin (2009) sont pertinents à notre recherche. L'étude de cas, telle que définie par cet auteur, permet au chercheur de conserver les données holistiques et significatives propres à un phénomène dans un contexte réel et particulier (Yin, 2009). L'intérêt pour la compréhension du phénomène et de son contexte dans son ensemble rejoint les visées de notre recherche. Plus spécifiquement, Yin (2009) définit l'étude de cas comme une technique qui rassemble une variété de sources de données, appuyées sur des propositions théoriques guidant la collecte ainsi que l'analyse, convergeant dans un processus de triangulation.

En ce qui a trait à l'étude cas multiple, elle vise à étudier un ensemble de cas (Gagnon, 2012) tout en gardant comme premier objectif d'étudier chaque cas dans son contexte précis, sans visée prioritaire de comparaison interne entre eux. À cet effet, Gagnon (2010) soulève l'utilité d'une telle méthode lorsque le phénomène étudié est susceptible de se produire dans une variété de situations. Dans les études de cas multiples, la multiplicité des cas étudiés soutient la compréhension de la proposition théorique par la collecte de données récurrentes ou par des situations contrastantes. À cet effet, les cas étudiés peuvent être différents ou similaires et le chercheur doit relever ce qui est

commun ou particulier à ce que l'on appellera « site⁸ » (Gagnon, 2012). Ainsi, cette méthode peut, dans certains cas, mener à des comparaisons pour mieux saisir l'interaction entre les cas et leur environnement (Stake, 2006).

Dans son ouvrage de 2009, Yin exemplifie une étude de cas multiple par l'étude d'une innovation scolaire pour laquelle chaque école adopte des actions individuelles. Dans cet exemple, chaque site représente le sujet d'une étude de cas individuel, mais l'étude de plusieurs milieux relatifs au phénomène étudié représente l'étude de cas multiple. Notre recherche s'insère précisément dans ce type de devis méthodologique.

3.2.1 Justification du choix méthodologique pour cette recherche

Les critiques faites à l'égard des études de cas portent surtout sur la validité interne et la validité externe (Roy, 2009). En effet, l'étude de cas peut être critiquée de ne pas être représentative de l'entière d'un cas (validité interne) ou encore de se pencher sur des cas qui ne sont pas représentatifs de l'ensemble (validité externe). À cette critique, Yin (2009) répond que l'étude de cas est généralisable à des propositions théoriques et non à d'autres milieux. L'objectif de l'étude de cas est d'élargir et de généraliser les théories (généralisation analytique) inversement à l'énumération de fréquences impliquée par la généralisation statistique. En ce sens, Roy (2009) explique que l'étude de cas s'intéresse à un échantillon restreint et ne prétend pas à la représentativité

⁸ Huberman et Miles (1991) utilisent le concept de *site* plutôt que *cas*. Ce choix terminologique s'explique par le fait que ce concept rappelle qu'un *cas* se passe toujours dans un milieu spécifique et donc, les cas sont toujours étudiés dans un contexte. Le cas dans son contexte est représenté par le *site*. Étant donné l'importance de la contextualisation du phénomène étudié, nous abordons aussi nos milieux en tant que *sites*.

statistique. Toutefois, tel que le mentionne Roy (2009), on reconnaît la valeur de ce devis dans les recherches de type exploratoire où le chercheur souhaite découvrir et mieux comprendre des phénomènes complexes. Ce devis de recherche s'avère intéressant dans les recherches où un large éventail de données sont nécessaires à la compréhension d'un phénomène, dans un contexte précis (Tremblay, 1968, cité dans Roy, 2009). De plus, les méthodes utilisées dans les études de cas rendent compte de facteurs qui sont difficilement mesurables dans les recherches à devis quantitatif. Dans les études de cas, la proximité entre le chercheur et les participants assure aussi l'aspect de validité scientifique. En effet, ce devis permet d'observer une multitude de variables chez un nombre plus restreint d'individus. Cela permet au chercheur de tenir compte de plusieurs facteurs de causalité et souvent, de les observer *in situ* (Tremblay, 1968). L'étude de cas multiple telle que décrite par Huberman et Miles (1991) permet d'accroître le potentiel de généralisation en confirmant que les milieux observés ne sont pas purement idiosyncrasiques. Pour Yin (2009), la recherche bénéficie substantiellement d'avoir deux, ou plusieurs, cas. Selon cet auteur, les conclusions analytiques qui proviennent indépendamment de deux cas, ou plus seront plus puissantes que celles provenant d'un seul cas isolé.

Par ailleurs, pour répondre à nos objectifs spécifiques, nous avons recueilli et analysé des données exclusivement qualitatives. Dans les sections suivantes, nous exposons la démarche de collecte, à partir de la sélection des sites, les outils de collecte de données diversifiés et complémentaires utilisés ainsi que la démarche de traitement et d'analyse des données. Notre démarche et les outils employés tiennent compte de notre volonté

de comprendre les dispositifs dans leur globalité tout en nous assurant d'atteindre nos objectifs de recherche.

3.3 La sélection des sites

D'abord, il s'avère nécessaire de clarifier la pertinence des contextes à étudier ainsi que la façon dont nous avons procédé pour la sélection de chacun des sites. Contrairement aux recherches quantitatives, le processus de sélection des sites en recherche qualitative met l'accent sur les rapports entre les sites à l'étude et l'objet de recherche plus que sur les règles techniques d'échantillonnage (Pires, 1997). Pour ce type de recherche, il s'avère essentiel de sélectionner des sites représentatifs et contribuant à répondre à la question de recherche pour assurer la fiabilité des résultats et la compréhension du phénomène. Plus précisément, nous avons procédé à une sélection de cas suggestifs (Roy, 2009), que nous nommons « sites riches ». Cette sélection a été menée par la méthode de choix raisonnés (Fortin, 2010). Cette méthode de sélection consiste à déterminer les sites en fonction de caractéristiques typiques de l'objet d'étude, afin que les sites soient représentatifs du phénomène étudié et qu'ils permettent de répondre à la question de recherche (Yin, 2009). Dans notre étude, nous avons fondé notre sélection des sites en fonction de notre objet de recherche : les dispositifs scolaires soutenant les élèves ayant des besoins particuliers. Ainsi, la sélection des milieux scolaires à l'étude a été judicieusement effectuée en assurant un lien étroit entre l'objet de recherche et les sites étudiés.

Pour cette recherche, nous nous situons dans une structure close ou conventionnelle (Pires, 1997) étant donné la sélection de certains dispositifs parmi un large éventail possible, dans plusieurs milieux scolaires. Des auteurs mentionnent l'importance du type de sélection, ou des critères de sélections des sites (Roy, 2009; Savoie-Zajc, 2007). Selon ces auteurs, cette étape cruciale guide, colore et encadre le processus d'interprétation et elle entraînerait un impact directement sur la pertinence des résultats des travaux (Roy, 2009; Savoie-Zajc, 2007). Gagnon (2012) va jusqu'à mentionner que rien n'est plus important que d'en faire une sélection adéquate. Pour Savoie-Zajc (2007), le processus de sélection est constitué de toutes les décisions sous-jacentes au choix des sites et deux grandes actions sont nécessaires : 1) l'action de sélectionner un site et 2) l'action de sélectionner à l'intérieur du site : la sélection des individus et des données à considérer dans le site.

Notre sélection s'est d'abord faite à partir de leur réputation (Miles et Huberman, 2003). À la fin de l'année scolaire 2017-2018, l'envoi d'une invitation (Annexe A) par courriel à des membres de la communauté éducative ainsi que de la communauté de la recherche connus par la chercheuse et par son comité de direction a été effectué. À cette étape, près d'une quarantaine de personnes ont reçu l'invitation. Ces personnes contactées ont aussi été invitées à partager cette invitation dans leur réseau respectif élargissant ainsi le nombre de personnes contactées dans la grande région montréalaise. Les personnes interpellées par l'invitation et manifestant un intérêt à ce que leur milieu scolaire prenne part à la recherche, ou à nous soutenir dans l'identification de sites possibles, ont été contactées par téléphone et ont participé à un court entretien préalable

avec la chercheuse (Annexe B). Au cours de cet entretien, nous avons, entre autres, abordé les modalités de la collecte de données. Nous précisons aussi que notre sélection basée sur la réputation (LeCompte et Preissle, 1993) a été balisée par des critères théoriques. En effet, cet entretien préalable a aussi été l'occasion de présenter, de manière vulgarisée, notre modèle théorique de dispositif scolaire et du continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire pour permettre à nos interlocuteurs de bien comprendre notre conception de sites « riches ». Dans le cas d'entretien préalable avec un intervenant scolaire dans une école qui nous a confirmé sa volonté de participer à la recherche, nous avons ensuite amorcé la collecte de données relatives aux données factuelles de l'école (Annexe C).

Nous avons mené la sélection des sites en nous assurant d'obtenir, pour notre analyse, des cas qui répondent à notre premier objectif de recherche, soit la description d'un dispositif soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers. Les sites sélectionnés devaient donc avoir mis (ou être en processus de mettre) en place un tel dispositif, aussi complexe qu'il soit. Nous visions à répertorier des contextes variés. Par variété, nous considérons, par exemple, la situation géographique (urbaine ou rurale), le type d'école (privée ou publique) ou encore, la population d'élèves ciblée par le dispositif. Nous anticipons que la sélection de ces sites, qui vivent des défis différents en raison de leur contexte, nous permettrait d'avoir un aperçu plus élargi des dispositifs actuels et de leur étendue sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire. À cette étape de la sélection, nous considérons que les dispositifs étudiés pourraient être de tout ordre et nous étions ouverte à l'étude d'une multiplicité

de dispositifs avec condition première qu'ils soient mis en place pour soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers.

De plus, nous priorisons une sélection des sites par contraste permettant éventuellement une certaine lecture horizontale de tous les sites étudiés. Pires (1997, p. 68) compare la sélection des sites par contraste à une « construction d'une mosaïque ou d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié de cas ». Malgré le fait que nous ne souhaitions pas comparer les sites à l'étude, nous considérons qu'il était important de pouvoir recueillir des données dans des sites dans lesquels les dispositifs mis en place semblaient différents. Nous souhaitions décrire les dispositifs par leurs composantes (Tableau 2.1) et nous envisagions, par la description des sites sélectionnés, de pouvoir établir des contrastes entre les dispositifs mis en place (Pires, 1997). Nous considérons qu'une variabilité des sites était souhaitable, afin d'exposer et d'expliquer les variations du vaste phénomène étudié (Roy, 2009). À cet effet, Fortin (2010) mentionne que l'échantillonnage à variation maximale consiste à sélectionner des cas susceptibles de démontrer l'étendue de la variation du phénomène. En effet, les sites ont été étudiés de façon unique (autonome), mais nous souhaitions en étudier plusieurs pour nous mener à une meilleure vue d'ensemble de l'objet d'étude.

À cette étape de la sélection des sites, nous avons tenu huit entretiens préalables et trois sites ont été retenus pour notre recherche. La principale raison pour laquelle les autres sites n'ont pas été retenus relève de l'implication temporelle nécessaire à la collecte qui semblait représenter une tâche supplémentaire dans la charge de travail quotidienne des intervenants scolaires. Par ailleurs, après une première rencontre avec une équipe-

école, les intervenants ont mentionné qu'ils n'étaient pas à l'aise de partager leur quotidien en lien avec leurs pratiques relatives à l'intégration puisqu'ils reconnaissaient les perceptions parfois polarisées sur ce sujet et qu'ils ne souhaitaient pas prendre part à la recherche. Notre première vague de sélection nous a donc menées au recrutement de deux sites pour notre recherche.

L'étude de cas multiple devrait impliquer quatre à cinq cas (Creswell, 2014). Pour cette étude, nous anticipions une collecte de données dans quatre sites, qui nous permettraient de faire une analyse suffisamment approfondie des sites pour nous permettre d'atteindre nos objectifs spécifiques de recherche (Gagnon, 2012). Ainsi, notre première vague de recrutement n'était pas suffisante.

Nous avons entamé la collecte de données dans les deux sites sélectionnés à l'automne 2018 et à l'hiver 2019, puis nous avons mené une seconde vague de recrutement. La collecte de données dans les deux sites sélectionnées nous a rapidement permis de constater que nous pouvions atteindre nos objectifs de recherche avec une implication temporelle moins étendue qu'anticipée. Nous avons donc révisé notre invitation (Annexe D) en revoyant, à la baisse, le temps requis pour les participants.

Cette relance nous a permis d'entrer en contact avec les intervenants d'un milieu scolaire dans lequel des élèves ayant des besoins particuliers étaient scolarisés en classe spécialisée à temps complet, mais pour lesquels un dispositif visant à soutenir leur scolarisation était mis en place. Nous avons considéré le potentiel de recruter ce site pour l'étudier dans notre recherche pour avoir une plus large étendue de dispositifs étudiés, vu notre objectif de les analyser sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.

De plus, un entretien préalable avec une intervenante d'une école secondaire a confirmé le potentiel de la participation de cette école, malgré l'anticipation première que nous avions de sélectionner des écoles primaires exclusivement. Par ailleurs, cette possibilité répondait aussi à notre volonté de répertorier des sites variés. Ainsi, nous avons revu notre objet de recherche et avons choisi de ne pas restreindre l'étude des dispositifs soutenant la scolarisation impliquant une participation en classe ordinaire pour des élèves ayant des besoins particuliers et avons élargi l'étendue de la sélection aux écoles secondaires. Cette relance nous a permis de recruter trois nouveaux sites en plus des deux sites préalablement sélectionnés, nous menant ainsi au nombre de sites visés. Notre étude fait donc état de dispositifs scolaires mis en place dans cinq écoles primaires et secondaires issues de la grande région montréalaise. Afin d'assurer la confidentialité des sites étudiés, nous leur avons donné un nom fictif représentatif du dispositif étudié et les avons associés à des initiales, pour faciliter la lecture, tels que présentés dans le tableau ci-dessous. Les informations concernant le niveau scolaire, la situation géographique, le type d'école (privée ou publique) ainsi que la population d'élèves ciblée par chacun des dispositifs y sont aussi représentées.

Tableau 3.1 Synthèse des sites sélectionnés

Initiales	FSI	PPC	GVI	GFL	ÉSI
Nom fictif de l'école	Le filet de sécurité	Le projet personnel complémentaire	Le groupe « virtuel »	Les groupes flexibles	L'équipe de soutien à l'inclusion
Niveau scolaire	Primaire	Primaire-secondaire	Secondaire	Primaire	Primaire
Situation géographique	Milieu rural	Banlieue	Banlieue	Banlieue	Banlieue
Type d'école	Publique	Privée	Publique	Publique (volet international)	Publique
Population d'élèves ciblée par le dispositif	Élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)	Élèves doués ou talentueux ⁹	Élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie	Élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)	Élèves à risque ¹⁰

La représentation des sites, telle que consignée au Tableau 3.1, expose la variabilité des sites étudiés, telle que nous l'avons envisagée.

3.3.1 La sélection des données à considérer dans les sites à l'étude

Contrairement à d'autres méthodes, l'étude de cas ne présuppose pas de limites claires concernant l'ampleur des données à collecter lors de l'étude de cas. Yin (2009) rapporte qu'il est important de rassembler suffisamment de données pour avoir des preuves confirmatoires (provenant de deux sources ou plus) pour la plupart des principaux sujets et des preuves qui incluent les tentatives d'enquêter sur les principales hypothèses ou explications rivales. Pour répondre à ces deux recommandations

⁹ Le choix d'utilisation du concept d'élèves doués ou talentueux est détaillé au chapitre des résultats, dans le résumé du dispositif étudié à l'école PPC (section 4.2.1).

¹⁰ L'appellation « élèves à risque » renvoie aux élèves « du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (MELS, 2007, p. 24).

méthodologiques, nous avons multiplié les outils de collecte et nous avons mené la collecte de données afin de clarifier les explications rivales. En ce qui a trait à la sélection des participants dans chaque site, nous souhaitons impliquer, dans la mesure du possible, tous les intervenants prenant part au dispositif étudié. Pour mieux comprendre le dispositif étudié, en plus des informations rapportées par les participants, des observations ont été menées et des documents officiels et d'autres informels ont constitué notre corpus de données. En cours de collecte de données, notamment à travers les entretiens tenus avec les participants, ces derniers nous recommandaient d'interroger de nouveaux intervenants pouvant clarifier et compléter certaines données. Par exemple, lors d'un entretien individuel, une enseignante a conseillé de consulter une conseillère pédagogique qui était présente lors de la mise en œuvre du dispositif quelques années auparavant afin de bien comprendre la prémisse du dispositif. Concernant les observations, les participants ont permis à la doctorante d'assister, par exemple, à des rencontres d'équipe-école abordant le dispositif à l'étude. Les documents consultés à des fins d'analyse documentaire ont toujours été partagés par les participants afin de permettre une meilleure compréhension du dispositif pour la chercheuse. La description de chaque outil de collecte est détaillée dans la prochaine section.

3.4 Les outils de collecte de données

Tout au long du processus de collecte dans une étude de cas, un des objectifs majeurs est de recueillir des données sur des événements humains réels ainsi que sur les comportements (Yin, 2009). Dans notre recherche, nous avons multiplié les outils de collecte. D'abord, des entretiens préalables ont soutenu la sélection des sites étudiés. Ensuite, comme représentés sur la Figure 3.1, des entretiens, des observations et des analyses documentaires ont été menés. Sur cette figure, ces trois outils de collecte sont disposés sur un même cercle, représentant ainsi la triangulation des données recueillies. Cette décision méthodologique d'inclure une variété d'outils de collecte est en accord avec de nombreux auteurs qui indiquent que la combinaison de ces sources de données permet l'émergence de différents angles pour chacun des sites étudiés (Yin, 2009, Gagnon, 2012). Ainsi, dans certains cas, les entretiens de groupes ont pu confirmer, par exemple, les observations et l'analyse documentaire et vice-versa. En plus de permettre la récolte de données diversifiées d'un même phénomène (Alexandre, 2013), la multiplication des méthodes a permis d'asseoir les observations sur des bases plus solides et de procéder à la triangulation des données pour assurer la validité interne des données recueillies (Roy, 2009; Yin, 2009). Au centre de cette triangulation des données se trouve le journal de la chercheuse qui a permis de tisser des liens et de soutenir la réflexion en cours de collecte de données.

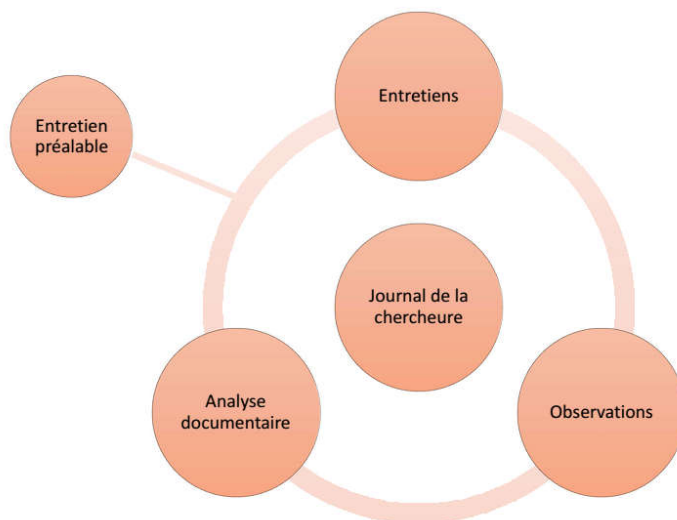


Figure 3.1 Les outils de la collecte de données

Puisqu'il est nécessaire de développer des outils contribuant à atteindre nos objectifs spécifiques de recherche (Gagnon, 2012), nous soulignons qu'ultérieurement à la planification de la stratégie de collecte de données, celle-ci a été adaptée à chaque site. Nos outils de collectes ont été adaptés avec une certaine flexibilité en fonction de la situation de chaque site étudié en cours de collecte de données.

3.4.1 L'entretien préalable

L'entretien préalable, tel que présenté précédemment, nous a permis de procéder à la sélection des sites. Nous rappelons que la sélection ne s'est pas effectuée sur le caractère exemplaire, mais bien sur les milieux scolaires où un dispositif scolaire, tel que nous l'avons défini dans notre chapitre 2, est planifié pour soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers. Dans le cas où, d'une part, le dispositif décrit

correspondait aux critères établis par la chercheuse (Annexe B), et d'autre part, l'intervenant confirmait la possibilité de participer à la recherche, cet entretien a été l'occasion pour la chercheuse d'établir les modalités de la collecte avec le milieu et d'offrir les détails concernant celle-ci. À travers cet échange, les intervenants sujets à prendre part à la collecte de données ont été ciblés, notamment pour participer au premier entretien de groupe.

De plus, comme nous l'avons évoqué précédemment, cet entretien préalable a été une première occasion pour dresser un portrait du milieu scolaire par la récolte d'informations factuelles, notamment sur les données sociodémographiques de l'école (Fortin, 2010) (Annexe C). Les critères de descriptions pour donner un portrait des écoles ont été inspirés de ceux proposés par Duchesne (2010) dans son étude de cas multiple exploratoire et descriptive sur les pratiques inclusives visant la documentation de celles-ci dans un contexte manitobain. Cette étape de la collecte s'est avérée essentielle étant donné l'importance de la compréhension du contexte dans lequel s'inscrit chaque dispositif étudié. Dans certains cas, ces informations ont aussi été recueillies ou précisées auprès d'un autre intervenant scolaire en cours de collecte de données. Nous le rappelons, la collecte de ces données n'adoptait pas de visée de comparaison des sites, mais plutôt la contextualisation de ceux-ci. Finalement, ces informations à caractère descriptif ont aussi guidé la préparation des premiers entretiens de groupe dans chaque site à l'étude.

3.4.2 Les entretiens de groupe et les entretiens individuels

Selon Gagnon (2012), l'entretien représente l'une des plus importantes sources d'information. Afin de décrire les dispositifs mis en place (objectif 1¹¹), un entretien de groupe de 60 à 75 minutes, avec les intervenants scolaires impliqués au sein du dispositif, a d'abord été mené dans chaque école à l'étude. Pour cet entretien, nous souhaitions réunir, dans la mesure du possible et selon leur disponibilité, tous les intervenants impliqués dans les dispositifs. Comme nous l'avons mentionné, ces entretiens avaient été préparés et adaptés en fonction des données recueillies lors de l'entretien préalable. Ces entretiens se sont tenus dans des locaux des écoles (salle de classe, local du personnel enseignant ou local de la direction d'école) pour faciliter l'accessibilité aux participants. Nous avons essentiellement mené des entretiens semi-dirigés avec des questions précises et ouvertes impliquant un contenu structuré par nos thèmes de recherche principaux sous-tendus dans notre chapitre 2. Notre protocole d'entretien de groupe est inspiré de la recherche de Dubé et ses collaborateurs (2017), mais principalement de celle menée par le Conseil supérieur de l'Éducation (2017) portant sur des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves (Annexe E). À cette étape de la collecte, nous souhaitions réunir les intervenants dans le cadre d'un entretien de groupe pour assurer la compréhension du dispositif dans sa complexité, en plus de permettre la complémentarité, voire même les divergences, des perceptions des

¹¹ Référence au premier objectif spécifique de notre projet de recherche : décrire des dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers

intervenants en lien avec le dispositif.

Ensuite, des entretiens individuels avec ces intervenants ont aussi été menés. Ces intervenants ont été ciblés en fonction des données complémentaires qu'ils pouvaient amener à la compréhension du dispositif étudié et ont permis de valider, compléter ou nuancer des données déjà collectées. Gagnon (2012) explique qu'il est possible de compléter avec des entretiens individuels afin d'ajouter des données significatives et de permettre de mieux comprendre le phénomène étudié. Dans les différents sites à l'étude, au moins un entretien s'est ajouté suite à l'entretien de groupe en début de collecte, néanmoins jusqu'à cinq entretiens se sont tenus pour certaines écoles.

Ces entretiens se sont étendus sur une durée variable, d'une moyenne de 30 minutes. À certaines occasions, suite aux entretiens, les intervenants interrogés ont fait parvenir des informations supplémentaires par courriel à la chercheuse. Selon les préférences et la disponibilité des intervenants dans les sites étudiés, certains de ces entretiens se sont tenus via une rencontre téléphonique. Nous soulignons que nous avons privilégié la tenue des entretiens en présentiel, en particulier lorsque nous échangeons avec des intervenants pour une première fois. Nous considérons que cette modalité permettait d'une part, d'établir un contact plus humain avec les participants, et d'autre part, de les rendre à l'aise à échanger avec nous sur des sujets pouvant possiblement susciter des questionnements ou des remises en question¹².

¹² À cet égard, nous référons le lecteur au Formulaire d'information et de consentement (Annexe F) que nous avons fourni et fait entériner par chacun des participants à la recherche ainsi qu'aux considérations éthiques exposées à la section 3.11.

Les entretiens de groupe et individuels, sans égard aux modalités de leur tenue, ont été enregistrés dans leur intégralité. Une retranscription intégrale de chaque entretien a été rédigée. De plus, nous avons procédé à l'élaboration d'une fiche synthèse après chaque entretien afin de centraliser l'information, de planifier les prochaines rencontres et de faciliter la condensation éventuelle des données (Huberman et Miles, 1991). Nous signalons que la collecte de données par les entretiens s'est avérée pertinente puisque ceux-ci ont permis la consignation et la compréhension d'informations sur des éléments associés au dispositif qui auraient pu être mis en place par le passé (Creswell, 2014). Les entretiens ont permis de collecter des données relatives à toutes les composantes du dispositif dans chaque site étudié.

3.4.3 Les observations

Les observations sont pertinentes pour notre recherche puisqu'elles font émerger des éléments non abordés lors des entretiens et qui ont pu être approfondis subséquemment avec les intervenants dans le cadre d'entretien individuel ou de groupe (Creswell, 2014). Nous avons procédé à des observations directes à travers lesquelles la chercheuse a observé, de l'extérieur, sans s'impliquer dans la situation ou sans y tenir un rôle de participante (Creswell, 2014; Gagnon, 2012). Ces observations ont été appuyées sur une grille d'observation (Annexe G), orientant nos observations vers certaines actions, dans un temps défini et dans un lieu donné (Gagnon, 2012). Bien que les observations étaient orientées en fonction des composantes du dispositif scolaire, les critères d'observation se sont révélés différents en fonction de la situation observée

et du dispositif mis en place pour chaque site. Les observations se sont tenues dans des contextes différents, dans la majorité des sites, selon la nature du dispositif étudié. Les intervenants ont ciblé les moments propices à l'observation afin de compléter et mieux interpréter les données collectées lors d'entretiens. À titre d'exemples, nous avons mené des observations lors de réunions de comité, de rencontres entre des intervenants ainsi que de moments ciblés en classe¹³.

Malgré le fait que la grille ait guidé la chercheuse dans ses observations, la consignation des données lors de ces moments d'observation s'est davantage faite par l'entremise du journal de la chercheuse (outil décrit à la section 3.5.5) et a ensuite été transcrite sur un logiciel de traitement de texte pour en faciliter l'analyse. Les moments propices à l'observation ainsi que le temps attribué ont été fixés avec les intervenants, notamment lors des entretiens individuels et de groupe (Gagnon, 2012).

Comme rapporté dans la recherche de Vienneau (2010b), la collecte par observation nous a permis, pour certains sites, de collecter des informations relatives à l'aspect environnemental et à l'aménagement, à l'apparence générale de l'école, aux déplacements, aux locaux, à l'organisation et à l'aménagement général des salles de classe et même, aux ressources mobilisées. Ces données nous ont permis d'avoir une meilleure compréhension de chaque contexte scolaire et ont été utiles à la description de ceux-ci.

¹³ Comme aucun formulaire de consentement n'ait été signé par les parents des élèves, nous soulignons que nous n'avons rapporté aucune donnée relative aux élèves lors des observations et que celles-ci étaient essentiellement ciblées sur les intervenants.

3.4.4 L'analyse documentaire

Toujours dans la visée de répondre à nos objectifs de recherche, une analyse documentaire a été menée dans la majorité des sites étudiés notamment pour corroborer, compléter ou nuancer des données provenant des autres outils de la collecte (Gagnon, 2012), au même titre que l'observation. Cette stratégie de collecte, telle que mentionnée par Vienneau (2010b), s'est avérée utile pour cerner et mieux comprendre la philosophie éducative, dans certains sites étudiés. Comme prévu par Creswell (2014), au moment de la prise en compte et de l'analyse de ces documents, nous les avons fait valider par les intervenants afin d'en connaître le niveau d'utilisation par ces derniers. Telles que nous l'avons décrit pour les observations, certaines données observées dans le cadre de l'analyse documentaire ont été abordées lors d'entretiens, afin de les clarifier ou de les confirmer. Aussi, pareillement aux observations, une variété de documents a été consultée en fonction du dispositif étudié. À titre d'exemples, nous avons consulté et procédé à l'analyse de documents administratifs (ex. : projet éducatif et plan d'action, formulaire de gestion), de références utilisées par les intervenants (ex. : notes de formations ou guide de références) ou encore d'outils ancrés dans le dispositif étudié (ex. : formulaire d'informations ou de suivi, planification pédagogique, outils d'organisation, etc.).

3.4.5 Le journal de la chercheuse

Comme présenté sur la Figure 3.1, le journal de la chercheuse se retrouve au centre de

nos outils de collecte de données et représente un outil de triangulation des données. Il a notamment permis d'établir des liens entre les différentes données provenant de tous les outils de la collecte (Roy, 2009; Savoie-Zajc, 2004). Cet outil a ainsi permis d'accroître à la fois la validité de nos observations et la profondeur de nos interprétations (Roy, 2009). Pour cette recherche, bien que des notes aient été prises de façon manuscrite, elles ont toutes été consignées dans un *mémo numérique* associé au logiciel de traitement des données¹⁴. Dans ce journal, les notes générales de la chercheuse, les réflexions personnelles, les ébauches d'explications, les difficultés rencontrées (Creswell, 2014, Roy, 2009) ainsi que toutes les notes relatives à l'observation ont été inscrites. Des notes concernant les suivis sur les éléments relatifs aux contextes à l'étude y ont aussi été consignées. Au point de vue méthodologique, tous les questionnements, les changements de décisions en cours de collecte et d'analyse de données ainsi que les traces des démarches méthodologiques ont aussi été rassemblées dans un second *mémo numérique*. Le journal de la chercheuse a permis la consignation de notes théoriques (Gagnon, 2012) et s'est avéré pertinent comme outil d'analyse et d'interprétation de 1^{er} degré en cours de collecte de données.

3.5 L'étendue temporelle de la collecte de données

Savoie-Zajc (2007) mentionne l'importance de considérer l'intervalle de temps dans le processus de collecte des données. Dans notre recherche, nous avons échelonné la

¹⁴ Nous faisons référence à l'outil *Mémo* du logiciel d'analyse de données qualitatives QSR-NVivo.

collecte des données sur plusieurs mois d'une même année scolaire. La première phase de la collecte s'est tenue à l'automne 2018 pour deux sites étudiés et à l'hiver 2019 pour les trois autres sites. Ensuite, dans la mesure du possible et en fonction des disponibilités des participants, nous avons mené la collecte de données en trois phases dans chacun des sites étudiés comme présentées sur le tableau suivant.

Tableau 3.2 Le calendrier de la collecte de données par site étudié

	FIS	PPC	GVI	GFL	ÉSI
Entretien préalable	A -18	A -18	H -19	-	H -19
Phase 1	A -18	A -18	H -19	H/P -19	H/P -19
Phase 2	P -19	H/P -19	P -19	P -19	P -19
Phase 3	P -19	É -19	P -19	P -19	É -19

A : Automne – H : Hiver – P : printemps – É : été

3.6 La gestion des données recueillies

L'efficacité de la gestion des données a un effet sur la qualité du traitement et de l'interprétation de celles-ci et d'autant plus lorsque le volume d'informations recueillies pour chaque site est considérable (Gagnon, 2012). La collecte de données appuyées sur la variété d'outils présentés dans la section précédente a été gérée de façon très structurée et ordonnée. Gagnon (2012) suggère que chacune des rencontres ou des observations fassent l'objet d'un rapport rédigé immédiatement après la collecte des données et que celui-ci inclut les informations importantes (le site étudié, les participants impliqués, la date, le lieu, les circonstances, etc.). Cette procédure permet aussi la lecture des données recueillies dans le site avant d'y retourner pour les visites subséquentes. Pour cette recherche, les données recueillies ont été classées dans des

dossiers spécifiques à chaque site et ont été comptabilisées dans un fichier rassemblant toutes les informations relatives à la collecte pour tous les sites étudiés (Annexe H). Le Tableau 3.10 représente la synthèse de ce fichier et présente l'ensemble des données constituant le corpus pour chaque site étudié.

Tableau 3.3 Synthèse des données constituant le corpus pour chaque site étudié

École	FIS	PPC	GVI	GFL	ÉSI
Intervenants impliqués	9	7	5	4	5
Entretien préalable	1	1	1	-	1
Entretien groupe	2	1	1	2	1
Entretien individuel	2	2	4	1	3
Observations	1	3	-	1	1
Analyse documentaire	3	5	-	3	5

Le traitement de ces données s'est d'abord fait par l'intégration de tous les verbatim et documents dans le logiciel QSR-NVivo et par l'organisation de ceux-ci dans des dossiers distincts pour chaque site au sein du logiciel. Avant d'entamer le processus de codage, toutes les données ont été lues une fois dans le but de se familiariser avec le corpus de données et d'en retirer le sens général (Gagnon, 2012). Nous détaillons davantage le plan d'analyse des données dans la section qui suit.

3.7 Le plan d'analyse des données

En recherche qualitative, la capacité du chercheur à donner un sens aux données est ce qui donne la valeur à la recherche (Savoie-Zajc, 2000). L'analyse ne relève pas d'une opération standardisée ou mécanique, mais implique une interprétation des données

recueillies. Comme rapporté par Blais et Martineau (2006), l'interprétation doit permettre, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent *a priori*. Pour Gagnon (2012), ce processus d'interprétation implique la production d'explications théoriques plausibles du phénomène étudié. Dans le cadre de notre recherche, le processus d'interprétation s'est fait de façon simultanée à notre collecte de données. Le traitement des données a été balisé par des méthodes d'analyse planifiées *a priori*, en cours et *a posteriori* de la collecte. Ainsi, le processus d'analyse de notre recherche à devis qualitatif a pris forme dès le début de la collecte de données, et les analyses se sont réalisées au fur et à mesure que les données ont été collectées (Creswell, 2014). Le nombre volumineux de données recueillies et la variété de celles-ci en fonction des dispositifs étudiés justifient cette stratégie d'analyse. De plus, la collecte et l'analyse réalisées de façon itérative ont facilité le retour dans les sites étudiés en vue de combler des lacunes ou de tester des tendances émergeant en cours d'analyse (Gagnon, 2012). Comme rapporté par Miles et Huberman (2003), une analyse simultanée au recueil des données permet d'alterner le travail de réflexion sur les données déjà collectées et une mise au point de nouvelles stratégies pour en collecter d'autres, plus pertinentes. Cette analyse en continu contribue à produire des synthèses pour chacun des sites étudiés et assure l'orientation des choix d'outils de collecte de données pertinents pour chaque site, en fonction du dispositif étudié.

Le sens donné aux données collectées, les évidences, les régularités, les tendances, les explications ont été testés quant à leur crédibilité et leur validité puisque l'analyse a été menée parallèlement à la collecte (Gagnon, 2012). Par souci d'analyser les données

recueillies de façon cohérente et conséquente, les procédures d'analyse ont été essentiellement guidées par nos objectifs de recherche¹⁵ (Blais et Martineau, 2006).

Une analyse semi-inductive a été utilisée pour le traitement de nos données. Il s'agit d'une stratégie efficace pour réduire les données brutes, surtout lorsqu'elles se présentent en grande quantité et variété, pour en arriver à extraire le sens derrière celles-ci (Blais et Martineau, 2006). Dans notre recherche, cette analyse a été notamment utilisée pour décrire les dispositifs mis en place par la description des composantes¹⁶ de ceux-ci, mais de nouvelles thématiques ont aussi émergé à partir du sens accordé aux données. Notre analyse a d'abord été guidée par une lecture verticale à partir des composantes du dispositif scolaire pour décrire ceux-ci (objectif 1) et ensuite, par une lecture horizontale à partir de la transformation des dispositifs scolaires pour les analyser sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire (objectif 2).

3.7.1 La démarche d'analyse en cours de collecte

Afin d'assurer une démarche rigoureuse d'analyse des données collectées, l'intégration de celles-ci s'est effectuée dans le logiciel de traitement d'analyse au fur et à mesure et des analyses en continu ont été effectuées tout au long du processus de collecte (Creswell, 2014). Comme rapporté par Savoie-Zajc (2000), le processus de codage peut

¹⁵ Nous rappelons que nos objectifs spécifiques sont : 1) Décrire des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers dans des écoles québécoises et 2) Analyser ces dispositifs sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire.

¹⁶ Nous faisons référence ici aux composantes des dispositifs telles que nous les avons présentées au chapitre 2. Pour décrire le dispositif, nous décrivons la population ciblée, les objectifs, les ressources, les actions et les effets (Tremblay, 2015).

être facilité ou accéléré par l'utilisation de différents logiciels d'analyse de données, particulièrement quand les données sont nombreuses. Pour notre recherche, l'utilisation du logiciel d'analyse qualitative QSR-NVivo a permis un premier traitement des données tout au long de la collecte.

Miles et Huberman (2003) suggèrent huit méthodes variables permettant l'analyse en cours de collecte. Nous présentons celles retenues aux fins de la présente recherche. Tout d'abord, les *synthèses des entretiens* nous ont permis de résumer, en une page, chaque contact sur le terrain pour avoir une récapitulation globale des éléments principaux abordés. Ces fiches synthèses ont facilité la planification des prochains contacts et ont précisé ou généré des codes pour l'analyse. Ensuite, la stratégie de *codage de premier niveau et de codage thématique* s'est avérée très utile pour organiser la multiplicité des données et des formes de données. Le but du codage est d'organiser et de trier les données pour en faciliter l'analyse (Gagnon, 2012). Le codage de premier niveau s'est avéré utile pour l'extraction d'unités de sens (segments) les plus pertinents et pour l'organisation de celles-ci. Le codage thématique a permis ensuite de regrouper les données en un nombre réduit de thèmes ou d'éléments conceptuels synthétiques. Le processus de codage a été guidé par les composantes du dispositif scolaire, mais de nouvelles thématiques ont aussi émergé à cette étape de l'analyse.

Finalement, les *réunions et résumés intermédiaires par cas* ont permis de faire le point sur l'état de la recherche. Une synthèse des connaissances relatives au site et les éléments manquants à découvrir constituaient ces résumés. Ces résumés intégraient des résultats préliminaires et ont permis d'examiner la qualité des données recueillies et de

clarifier les prochaines étapes de collecte de données. Les résumés intermédiaires ont présenté une première tentative de présentation des résultats cohérents par site. Ils ont été utilisés pour la rédaction des rapports synthèses remis aux participants à des fins de validation.

Miles et Huberman (2003) notent l'importance de proposer des méthodes de présentations organisées, centrées et réduites, particulièrement pour les recherches ayant un vaste corpus de données. Ces méthodes permettent de procéder à la *condensation des données brutes* (résumés, codes, thèmes, regroupements). Comme amené par Savoie-Zajc (2000), clarifier et structurer ne sont pas synonymes d'interpréter, ce sont plutôt des étapes des préalables. En ce sens, les clarifications et la structuration des données réalisées par nos analyses préliminaires ont permis d'avoir un corpus de données propice à l'interprétation intra-site.

Avant d'exposer les démarches d'interprétation intra-site et inter-sites, nous souhaitons exposer les moyens entrepris concernant la faisabilité du projet, pour une recherche dans laquelle de nombreuses données doivent être collectées, à travers une multitude d'outils, sur une période de plusieurs mois et dans des sites multiples. Pour soutenir la faisabilité de cette recherche, nous avons suivi un calendrier détaillé de la collecte de données, prévue sur une année scolaire, ainsi que des modalités d'analyses préliminaires et simultanées à cette collecte.

Les trois grandes phases de collectes de données et les analyses ont été menées simultanément. Tout d'abord, au cours de la phase 1 les entretiens préalables et les premiers entretiens ont été menés. Cette phase a été suivie d'une analyse (1^{er} résumé

intermédiaire par site) permettant d’orienter la collecte pour la seconde phase. À la phase 2, nous avons procédé à de nouveaux entretiens, à de l’analyse documentaire, à des observations. Suite à cette seconde phase, avons réalisé le 2^e résumé intermédiaire par site. Ce résumé nous a permis de planifier la dernière phase de la collecte. Finalement suite à cette dernière phase, nous avons mené une analyse avec une stratégie mixte combinant à la fois une analyse orientée-cas (intra-site) et une analyse orientée-variable (inter-sites) (Miles et Huberman, 2003) que nous détaillons dans les prochaines sections.

Tableau 3.4 Les phases de la collecte des données et processus d’analyse

Phase	Étapes	
	<i>Collecte</i>	<i>Analyses préliminaires</i>
Phase 1	▪ Envoi de la lettre d'intention ▪ Entretiens préalables ▪ Début de la collecte dans les écoles (premier entretien)	▪ Sélection de « sites riches » ▪ 1^{er} résumé intermédiaire par site ▪ Codage des données
Phase 2	▪ Entretiens ▪ Observations dans les sites selon les dispositifs mis en place ▪ Analyse de documents	▪ 2^e résumé intermédiaire par site ▪ Codage des données
Phase 3	▪ Entretiens ▪ Observations dans les sites selon les dispositifs mis en place ▪ Analyse de documents	▪ 3^e résumé intermédiaire par site ▪ Codage des données ▪ Rédaction d'un rapport synthèse par site + validation par les participants ▪ Analyse intra-site, suivie de l'analyse inter-sites

3.7.2 L’analyse intra-site

Une analyse orientée-cas a été menée pour chaque site étudié afin d’atteindre notre premier objectif de recherche, soit de décrire les dispositifs. Pour Bernard (1988), la

description signifie rendre compréhensibles des réalités complexes en les réduisant à leurs composantes. Ainsi, l'analyse intra-site a permis la consignation de toutes les composantes pour chaque dispositif étudié. L'analyse orientée-cas a aussi permis d'atteindre notre second objectif ; celui d'analyser chaque dispositif sur le continuum des paradigmes de l'intégration et l'inclusion scolaire. Nous avons procédé à des analyses intra-site, suivant un format comparable pour chacun des cas, en vue de faciliter l'analyse éventuelle inter-sites (Miles et Huberman, 2003). À cet effet, Miles et Huberman (2003) proposent l'utilisation de matrices afin d'organiser et analyser des données multiples. Ces matrices permettent de tirer des conclusions cohérentes et de constater la possible apparition de biais liés au volume de données. Pour atteindre notre premier objectif, nous avons procédé à la création de matrices conceptuelles thématiques, basées sur les composantes des dispositifs. À partir des résumés de chaque site, nous avons procédé à l'entrée des éléments importants dans cette matrice. Ces éléments ont été judicieusement sélectionnés selon les règles empiriques pour l'entrée des données telles que suggérées par Miles et Huberman (2003). D'abord, nous avons précisé la densité des données à entrer dans la matrice de manière à s'assurer de donner la signification juste de celles-ci, malgré le fait qu'elles soient réduites par rapport à la description initiale. Ces entrées de données ont été faites de façon manuscrite afin de faciliter les manipulations des données et pour permettre de faire des liens plus aisément entre les diverses entrées (Annexe I). Nous avons d'abord procédé à la création d'un format récapitulatif pour chaque site en nous fondant d'abord sur les composantes des dispositifs de Tremblay (2015) (Tableau 2.1), puis en tenant compte

des catégories émergentes pour chaque site. Ensuite, nous avons procédé à la construction d'un tableau de synthèse pour chaque site et à l'entrée des données. Nous tenons à mentionner qu'à ce moment de l'analyse, une composante s'est ajoutée aux cinq composantes préétablies du dispositif scolaire. En effet, à cette étape de l'analyse, la composante de « l'élément déclencheur » a émergé pour chaque site étudié. Cette composante a donc été ajoutée à la matrice. C'est aussi en cours d'analyse que les thématiques des facteurs qui agissent comme obstacles ou facilitateurs à la mise en place des dispositifs ont émergé et se sont ajoutées aux matrices. L'arbre thématique pour tous les codes utilisés lors du traitement des données est présenté en Annexe J.

3.7.3 L'analyse inter-sites

L'analyse inter-sites a permis de faire des liens et distinctions entre ceux-ci. Notre analyse inter-sites ne vise pas la comparaison des sites étudiés, mais plutôt à établir les liens qui existent ou non entre eux et la variabilité de ceux-ci sur le continuum, en tenant compte de leur contexte. Cette analyse inter-sites ne visait pas non plus la généralisation, mais plutôt l'approfondissement de la compréhension du phénomène étudié dans son ensemble. Pour cette étape de la démarche, nous avons mené une analyse orientée-variable (Miles et Huberman, 2003). Contrairement à l'analyse orientée-cas, celle-ci a permis la lecture pour tous les dispositifs en fonction de chaque composante qui les constituent. Nous avons construit la méta-matrice non ordonnée et avons saisi les données. La méta-matrice rassemble, sous un format standardisé, les données descriptives provenant de chacun des sites étudiés. Celle-ci permet la lecture

des dispositifs en fonction de chaque composante. Plus précisément, nous avons procédé à l'élaboration d'une méta-matrice non-ordonnée à double entrée (Huberman et Miles, 1991). Ce type d'analyse est avant tout une stratégie de gestion des données, surtout utilisée dans les études où la quantité de données est volumineuse, menant à l'analyse de celles-ci. La méta-matrice rassemble toutes les données pertinentes de tous les sites étudiés¹⁷. L'alignement des données issues des sites nous a permis de regrouper des données ayant des ressemblances, mais aussi de faire les distinctions entre les sites. Au moment de l'analyse des données, certaines thématiques se sont précisées et certaines lignes de la matrice se sont sous-développées. Par exemple, la ligne de la composante effets s'est sous-divisée selon les thématiques suivantes : effets sur les élèves ayant des besoins particuliers, effets sur l'ensemble des élèves, effets sur les intervenants scolaires et effets pédagogiques et sur les interventions (Annexe K). De plus, à cette étape, pour assurer une analyse détaillée et cohérente de la composante ressource pour chaque dispositif, nous avons procédé à une division de cette composante selon trois sous-composantes : 1) le type de regroupement de scolarisation, 2) le contexte des pratiques de différenciation et 3) les rôles des intervenants. Chacune des sous-composantes a été analysée sur le continuum de l'intégration à l'inclusion, pour chaque site étudié.

La triangulation des données recueillies à l'aide des instruments sélectionnés avec les éléments de notre cadre théorique nous a permis d'analyser ces dispositifs sur le

¹⁷ Nos analyses seront facilitées par l'utilisation de l'outil *Matrices à condenser* inclus dans le logiciel d'analyse qualitative QRS-NVivo11.

continuum des paradigmes de l'intégration et de l'inclusion scolaires. Des liens ont été établis entre les données collectées et le modèle théorique proposé afin d'amener une compréhension approfondie du phénomène étudié et de permettre le positionnement des différentes composantes pour chaque site étudié sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire (Annexe L). Ensuite, lors de l'interprétation, des généralisations sur le plan théorique ont pu être tirées à partir de l'ensemble des données analysées (Roy, 2009).

3.8 Les critères de scientificité

Pour contrer certaines limites méthodologiques, Savoie-Zajc (2004) propose quatre critères méthodologiques assurant la rigueur scientifique. Tout d'abord, la crédibilité, pouvant être comparée à la validation interne, consiste en la plausibilité de l'interprétation du phénomène. Dans notre recherche, l'utilisation de la triangulation des sources a assuré la complémentarité des données recueillies et la limitation des biais causés par les limites de chaque outil (Roy, 2009). Aussi, la multiplication des sources de données et des méthodes que nous avons décrites dans les sections précédentes a assuré la crédibilité des résultats décrits. De plus, la collecte sur une période de plusieurs mois avec de nombreuses présences dans les sites étudiés est aussi susceptible d'avoir soutenu la crédibilité de la compréhension et de l'interprétation des contextes de la part de la doctorante. Finalement, le retour pour validation aux participants, en cours et à la fin de la collecte (Roy, 2009), a contribué à la

représentativité des résultats. La crédibilité des analyses a été assurée par la stratégie de vérification auprès des participants en cours de l'étude simultanément à l'analyse (Roy, 2009). À la suite de la troisième et dernière phase de la collecte, la doctorante a procédé à la rédaction d'un rapport synthèse pour chaque site intégrant toutes les données rassemblées en cours de collecte. Les participants ont été invités à commenter ce rapport synthèse et à faire parvenir leurs impressions et à clarifier certains éléments au besoin (Blais et Martineau, 2006; Gagnon, 2012).

Par ailleurs, la description riche des contextes d'étude et de la méthode utilisée soutiennent la transférabilité de certains résultats (validation externe). Dans cette recherche, la description des sites inclut les caractéristiques des intervenants afin de pouvoir identifier les ressemblances qui peuvent exister entre les contextes décrits et d'autres milieux scolaires. L'utilisation du journal de la chercheuse tout au long du processus de collecte a aussi assuré un suivi rigoureux de tous les éléments relatifs aux sites et à leur contexte.

D'autre part, le critère de fiabilité a aussi été assuré par les notes personnelles du journal de la chercheuse qui y a intégré toute l'évolution des questionnements ou les changements de décisions en cours de collecte et d'analyse des données. Ce journal consigne des notes générales, des réflexions personnelles, des ébauches d'explications, des difficultés rencontrées et a permis de tisser des liens entre différentes observations ou sources de collecte (Roy, 2009). Roy (2009, p. 219) explique qu'en notant tout dans un journal, « le chercheur finit par prendre conscience de ses biais et par objectiver sa pensée et ses interprétations. »

Finalement, l'objectivation des données avant et après la recherche a soutenu le critère de confirmation. Les instruments utilisés pour collecter les données ont été justifiés par le cadre théorique et par la considération des études empiriques du domaine.

3.9 Les considérations éthiques

Martineau (2007, p. 74) définit l'éthique en recherche scientifique comme étant « l'ensemble des valeurs et des finalités qui fondent et qui légitiment le métier de chercheur ». L'auteur rapporte trois niveaux d'implication éthique interreliés que nous avons considérés lors de la mise en action de notre recherche. Tout d'abord, il aborde la macro-éthique relative aux enjeux globaux menés par la recherche. Ce principe de macro-éthique est aussi décrit par Savoie-Zajc (2007) qui mentionne l'importance de l'équilibre entre les bénéfices pour les participants engagés dans la recherche, les intérêts du chercheur et la contribution aux connaissances dans le but d'améliorer ultimement des pratiques grâce à une meilleure compréhension des dynamiques entourant l'objet étudié. En ce sens, notre recherche a été menée en prenant soin de ne pas entraîner d'effets négatifs directs ni indirects et en respectant le droit à la vie privée, le consentement éclairé et la confidentialité des participants (Crête, 2003). Aussi, nous avons exposé la possibilité d'offrir du temps pour un projet d'implication¹⁸ dans les milieux en échange du temps offert par les intervenants scolaires lors de la collecte de

¹⁸ Cette modalité a été utilisée par un des sites étudiés (école PPC). La doctorante a développé une bibliographie commentée sur les pratiques recensées au Québec et ailleurs qui offrent des pistes concrètes pour répondre aux besoins des objectifs fixés par l'équipe-école et l'a remise aux intervenants scolaires en cours de collecte de données.

données. De plus, suite à la collecte des données et à l'analyse de celles-ci, les participants ont été informés des résultats de la recherche. Dans une perspective de transfert des connaissances, les résultats seront présentés aux dirigeants des établissements scolaires et des commissions scolaires.

Au second niveau, Martineau (2007) expose les méso-éthiques qui impliquent les certificats éthiques de la recherche avec des sujets humains. En ce sens, Savoie-Zajc (2007) mentionne certaines dimensions éthiques qui doivent être prises en compte, notamment dans le processus d'échantillonnage. Il est nécessaire de s'assurer que le consentement à participer à la recherche est libre et éclairé sans aucune forme de pression. En ce sens, un formulaire d'information et de consentement (Annexe F) a été lu et signé par tous les intervenants impliqués dans la recherche et une lettre d'autorisation du milieu a été signée par la direction d'école (Annexe M). La recherche a été soumise à un comité éthique et a reçu une certification éthique par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3 : sciences et sciences de l'éducation, no. de certificat : 2780) (Annexe N). En plus des aspects relatifs aux certifications éthiques, les méso-éthiques impliquent aussi l'aspect d'anonymat des sujets et la confidentialité. La confidentialité a été assurée par l'anonymisation des noms des écoles et des intervenants scolaires ayant pris part à la recherche : des codes alphanumériques leur ont été attribués.

Finalement, le niveau des micro-éthiques, comme proposé par Martineau (2007), est relatif à la vie au quotidien que le chercheur partage avec les sujets. Lors de nos

présences répétées dans les sites, nous avons été objective et avons démontré une attitude d'ouverture envers les intervenants scolaires participants à la recherche.

CHAPITRE 4.

RÉSULTATS

Pour chacun des cinq sites étudiés¹⁹, nous présentons tout d'abord la description selon les composantes du dispositif scolaire. Pour chacune des composantes, une analyse sur le continuum d'intégration à l'inclusion est aussi présentée. À la fin de la description de chacun des cas, une synthèse du dispositif est présentée sous forme de schéma inspiré du modèle de dispositif proposé au chapitre II suivi d'un bilan de l'analyse sur le dispositif pour toutes les composantes. Précisons que la présentation de l'analyse des composantes pour chaque dispositif sous forme de schéma ne vise pas une mesure ou un grade sur le continuum, mais bien à permettre de situer le positionnement des composantes à partir des appuis du modèle théorique. Finalement, les obstacles et les conditions favorables à la mise en place de chaque dispositif sont définis. Ainsi le plan de présentation des résultats pour chacun des cas suit cette séquence :

1. Le résumé du dispositif étudié accompagné d'un graphique représentant visuellement le dispositif;

¹⁹ L'ordre de présentation des cas est proposé en fonction du calendrier de collecte de données et de l'ordre avec lequel les intervenants des écoles ont été rencontrés pour la première fois dans le cadre de cette recherche.

2. La description du milieu scolaire et les informations sur les participants;
3. La figure du dispositif avec une description de chaque composante (objectif 1);
4. Pour chaque composante du dispositif :
 - a. La description de la composante (objectif 1);
 - b. L'analyse de cette composante sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire (objectif 2);
5. Le bilan de l'analyse de toutes les composantes sur le continuum de l'intégration à l'inclusion (objectif 2);
6. Les facteurs qui agissent comme obstacles ou facilitateurs à la mise en place du dispositif (thèmes émergents).

4.1 École FIS : le filet de sécurité

4.1.1 Résumé

À l'école FIS, les intervenants se sont donné comme priorité d'intégrer les élèves scolarisés en classe spécialisée vers la classe ordinaire. Le travail collaboratif entre les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire et ceux des classes ordinaires permet d'intégrer les élèves en classe ordinaire avec certaines adaptations. L'équipe d'intervenants du secteur de l'adaptation scolaire est présente et disponible dans l'école et agit comme soutien à la scolarisation des élèves vers la classe ordinaire. Elle représente un filet de sécurité en soutien à l'élève et à l'enseignant qui accueille l'élève en classe ordinaire. Selon les informations rapportées par les intervenants scolaires, lorsque l'élève démontre des capacités au niveau scolaire, l'équipe d'intervenants planifie l'intégration et au besoin, un accompagnement concernant le volet social est offert.

La figure ci-dessous représente le dispositif proposé à l'école FIS. On y observe l'élève²⁰ scolarisé en classe ordinaire avec un accompagnement pour le soutenir. Au besoin, notamment pendant les périodes de transitions quotidiennes, l'élève peut se diriger dans le local de la psychoéducatrice ou dans la classe spécialisée. De plus, un

²⁰ Pour chaque figure que nous représentons pour chaque dispositif étudié, nous identifions l'élève ou les élèves ciblés par le dispositif par la couleur verte. Les intervenants scolaires sont identifiés par la couleur jaune : des cercles pour les enseignants en classe ordinaire et des carrés pour représenter des intervenants spécialisés (enseignants en adaptation scolaire, TES [technicien ou technicienne en éducation spécialisée] ou professionnels). La classe ordinaire est toujours représentée par un encadré gris et les classes spécialisées ou le soutien spécialisé offert par un encadré bleu. La classe principale où l'élève est scolarisé est représentée par une auréole ajoutée autour de l'encadré.

accompagnement est offert par les intervenants provenant du secteur de l'adaptation scolaire pour soutenir l'enseignant de la classe ordinaire pour la mise en place d'adaptations dans la classe.

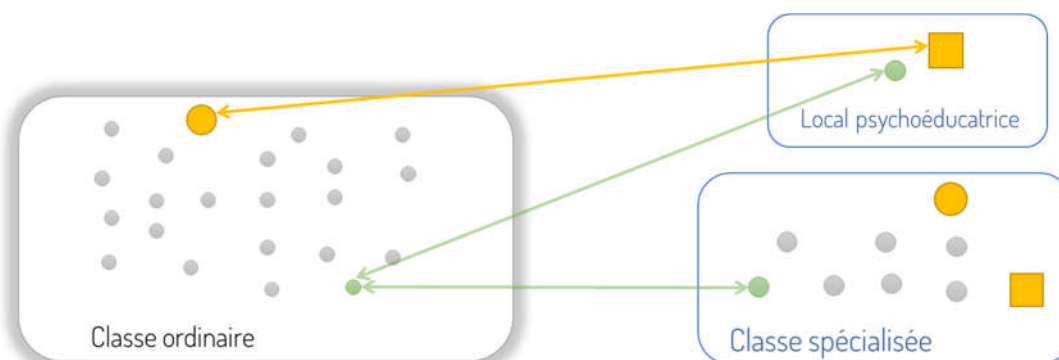


Figure 4.1 École FIS : représentation du dispositif

4.1.2 Description du milieu

L'école primaire FIS est située en milieu rural en périphérie de Montréal. Il s'agit d'une école construite au début des années 1960 qui accueille une deuxième génération d'élèves, voire une troisième dans certains cas : plusieurs parents des élèves y ont aussi été scolarisés. L'école est située sur un territoire principalement agricole où les gens de la communauté se connaissent et se côtoient. L'école FIS est au cœur de la communauté et de la vie locale : elle partage son gymnase pour des activités de loisirs municipaux et elle est annexée à la bibliothèque municipale. L'organisme de participation des parents (OPP) est très actif. Les parents sont impliqués et planifient des projets pour l'ensemble des élèves de l'école (par ex. : campagnes de financement, activités annuelles, activités sportives, musicales ou artistiques sur l'heure du midi).

L'école comporte 300 élèves de niveau préscolaire 4 ans à 6^e année (12 ans). De nombreuses classes multiniveaux sont prévues afin de répartir le petit nombre d'élèves scolarisés dans l'école. L'école comprend aussi un secteur d'adaptation scolaire qui est composé de trois classes spécialisées avec une appellation « développement affectif et comportemental » pour des élèves ayant des problématiques associées aux troubles du comportement, de l'attachement et de la santé mentale. L'équipe-école comporte, entre autres, une direction, une vingtaine d'enseignants et des professionnels et intervenants scolaires : une psychoéducatrice (2 jours/semaine pour tous les élèves de l'école), une psychologue scolaire (1 jour/semaine), une orthopédagogue, une technicienne en éducation spécialisée (TES) ainsi qu'une psychoéducatrice à temps plein pour les élèves des trois classes spécialisées.

Les trois classes spécialisées regroupent des élèves qui n'habitent pas nécessairement le village où est située l'école : seulement trois des 24 élèves y habitent. Une sensibilisation auprès de la communauté du village a été organisée dans les dernières années concernant ces élèves et leurs caractéristiques. Quelques années ont été nécessaires dans l'école et la communauté pour comprendre la nature du travail réalisé dans les classes spécialisées et les besoins de ces élèves, mais depuis, l'OPP prévoit l'organisation des activités avec un souci d'y inclure les élèves de ces classes.

Les trois groupes²¹ d'élèves des classes spécialisées sont jumelés à des groupes de classes ordinaires pour les périodes d'éducation physique. Deux enseignants

²¹ Nous utilisons les concepts de groupe ou de regroupement pour définir un ensemble d'élèves réunis. Les concepts de classe ou de local font référence à un lieu physique où se retrouvent les élèves.

d'éducation physique sont responsables des élèves et les éducatrices spécialisées associées aux classes spécialisées les accompagnent notamment pour faciliter les transitions et les interventions. Comme mentionné dans le projet éducatif de l'école, « le soutien adapté aux besoins de ces élèves [des classes spécialisées] est la priorité pour l'équipe de l'adaptation scolaire, ce pour quoi l'intégration au régulier est priorisée dès que l'élève y est prêt ».

4.1.2.1 Contexte scolaire pendant la collecte

L'année scolaire durant laquelle s'est tenue la collecte de données en a été une particulièrement mouvementée pour les membres de l'équipe-école. Des rencontres de planification relative à l'intégration ont été reportées à de nombreuses reprises à cause d'urgences prioritaires qui sont survenues au quotidien dans l'école. À la mi-année scolaire, une intervenante scolaire a expliqué, lors d'un entretien téléphonique, que l'équipe était surchargée, voire en « mode survie ». Selon son expérience de plusieurs années dans cette école, cette intervenante a mentionné ne jamais avoir vécu une année scolaire à travers laquelle autant de « situations de crises » ont dû être gérées. Selon elle, les besoins les plus criants provenaient des classes de niveau préscolaire. L'organisation des services des professionnels de l'école a dû être revue : la psychoéducatrice engagée pour les classes spécialisées a offert beaucoup de soutien dans les classes ordinaires et une éducatrice spécialisée a été engagée en surplus en cours d'année. Selon cette intervenante, ce n'est qu'au printemps que l'école a repris un rythme scolaire plus habituel.

4.1.2.2 Fonctionnement des classes spécialisées de l'école FIS

Depuis plus d'une dizaine d'années, des classes spécialisées se retrouvent dans l'école FIS, mais au moment de la recherche, c'est la deuxième année que le mode de fonctionnement en classe a été revu tel que nous le décrivons.

Les trois classes spécialisées de l'école FIS assurent un développement affectif et comportemental pour des élèves ayant des problématiques associées aux troubles du comportement, de l'attachement et de la santé mentale. L'approche utilisée dans ses classes est axée autour des besoins affectifs des élèves. Dans chaque classe, un enseignant et un éducateur spécialisé collaborent pour répondre à leurs besoins. Une psychoéducatrice collabore également au quotidien avec l'équipe d'intervenants des trois classes. Bien que l'organisation générale soit similaire dans les trois classes, celles-ci n'adoptent pas exactement le même système de fonctionnement et certaines modalités diffèrent d'une classe à l'autre en fonction de l'âge des élèves, de leurs besoins et des objectifs des intervenants de chaque classe.

On a trois classes et ce sont trois classes différentes. Notre pensée demeure au niveau de l'attachement, mais chacun a mis ses propres couleurs. (FIS_PSE1_R1²²)

Dans l'école, les classes spécialisées sont physiquement regroupées dans un corridor.

En plus des trois classes et du local de la psychoéducatrice, un autre local, utilisé

²² Les extraits tirés de la collecte de données sont représentés sous la forme suivante : [Abréviation du nom de l'école]_[Intervenant]_[Provenance de l'extrait : # de la rencontre (R), # du courriel (C), # de l'observation (O) ou # de l'analyse documentaire (D)]

comme espace personnel individuel pour les élèves qui ressentent le besoin de se retirer, est disponible.

Les services offerts dans ces classes peuvent se poursuivre au secondaire et sont qualifiants pour le diplôme d'étude secondaire (DES).

4.1.3 Informations sur les participants

Neuf intervenants scolaires ont participé à la recherche. La principale intervenante qui a pris part à la recherche est la psychoéducatrice des classes spécialisées (PSÉ1). Elle est psychoéducatrice à l'école FIS depuis une douzaine d'années. Son rôle est de soutenir les classes spécialisées : offrir des pistes de solutions et d'intervention pour les intervenants et offrir du soutien direct aux élèves. En plus de PSÉ1, les trois enseignants et les trois éducatrices spécialisées des trois classes spécialisées ont pris part à la recherche. En plus de ces intervenants, la direction d'école (DIR1) et une enseignante en classe ordinaire au premier cycle qui accueille un élève des classes spécialisées à temps plein (EO1) ont aussi participé. Tous ces intervenants en sont à leur 2^e année ou plus à l'école FIS. Leur fonction ainsi que le code alphanumérique qui leur a été attribué sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.1 École FIS: codes alphanumériques attribués aux participants

Psychoéducatrice des classes spécialisées	PSÉ1
Éducatrice spécialisée classe A	TES2
Éducatrice spécialisée classe B	TES1
Éducatrice spécialisée classe C	TES3
Enseignante en classe spécialisée A	ES1
Enseignante en classe spécialisée B	ES2
Enseignant en classe spécialisée C	ES3
Directrice d'école	DIR1
Enseignante en classe ordinaire au premier cycle	E01

4.1.4 Le dispositif scolaire de l'école FIS

La figure présentée à la page suivante représente les éléments descriptifs pour chacune des composantes du dispositif étudié à l'école FIS. Chacune de ces composantes est décrite dans les sections qui suivent.

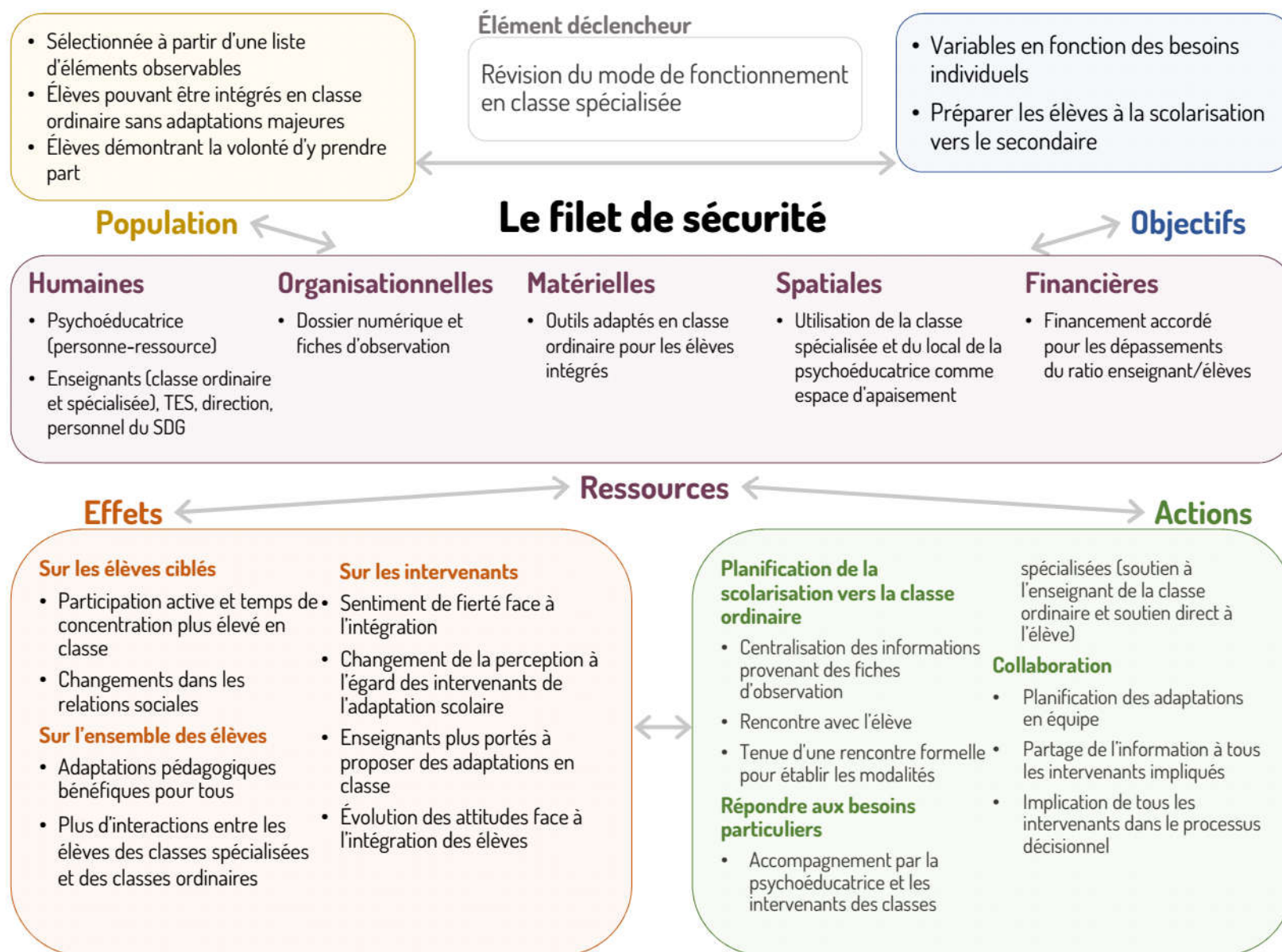


Figure 4.2 École FIS: résumé des composantes du dispositif

4.1.5 Population

Les intervenants de l'école FIS mentionnent qu'au point de vue scolaire, la classe spécialisée et les ressources qui y sont mobilisées répondent aux besoins particuliers de certains élèves.

TES1 : [...] il y en a qui peuvent être intégrés, mais aussi, il y en a qui ont accumulé un retard académique, trop pour être intégrés selon leur âge. Donc, il y a en pour qui c'est possible, puis il y en a pour qui la classe spécialisée est la bonne solution pour leur cheminement scolaire.

PSÉ1 : Ils ont juste un parcours différent.

ES3 : Le système du régulier n'est pas adapté à toutes les situations.
(FIS_Échange entre ES3 et PSÉ1_R1)

Ainsi, bien qu'il n'y ait pas de profil précis attendu pour procéder à la planification de l'intégration, la sélection des élèves pour la scolarisation en classe ordinaire à l'école FIS relève de plusieurs conditions et les intervenants utilisent une liste d'éléments observables pour guider leur choix. Cette liste est divisée en cinq sections : le comportement en classe et dans l'école, les capacités scolaires, le respect, la collaboration des parents et la maturité affective. Le tableau ci-dessous présente en détail des éléments considérés concernant les capacités scolaires et la maturité affective.

Tableau 4.2 École FIS : les éléments qui motivent la planification de l'intégration en classe ordinaire

Capacités scolaires	Maturité affective
• L'élève fait ses devoirs et leçons • L'élève est en mesure de s'organiser dans son travail (comme un enfant de son âge) • L'élève est capable de suivre une routine • L'élève rejoint les attentes minimales pour le degré scolaire dans lequel il est intégré	• L'élève est autonome face au travail • L'élève démontre des capacités d'adaptation • L'élève démontre une bonne gestion des émotions • L'élève est capable de verbaliser ses besoins

Selon ce que les intervenants ont rapporté, les élèves pour lesquels une intégration est planifiée sont ceux pouvant être scolarisés en classe ordinaire sans adaptations majeures.

Il fonctionnait bien en [classe spécialisée]. On n'avait plus d'intervention à faire auprès de lui; peu qui le différenciait des interventions qu'on peut faire avec un élève du régulier. On le jugeait prêt. (FIS_DIR1_R3)

Les intervenants expliquent qu'il arrive qu'un élève qui démontre des capacités à être intégré ne se sente pas prêt ou que le changement soit anxiogène pour lui. Dans ce cas, l'équipe comprend que l'élève a encore des besoins à combler avant de se sentir prêt. À cet effet, ES3 mentionne que le processus d'intégration ou de retour en classe ordinaire n'est pas le même pour tous les élèves :

Il ne faut pas presser les choses, il y en a avec lesquels ça va super vite, d'autres c'est plus long (pour intégrer). On les prépare pour qu'ils disent eux-mêmes : « j'ai le goût de l'intégration. » (FIS_ES3_R1)

Toutefois, quand les intervenants pensent que l'élève peut vivre une intégration positive, ils l'encouragent et commencent par des périodes d'intégration avec plus d'accompagnement.

4.1.5.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À la lumière de ce que les intervenants de l'école FIS ont expliqué, les élèves ciblés par ce dispositif sont ceux qui peuvent être scolarisés dans les classes ordinaires sans adaptation majeure, mais pour lesquels certaines adaptations sont proposées pour leur permettre d'être scolarisés en classe ordinaire. Ainsi, la population ciblée par ce dispositif tend vers le paradigme de l'intégration puisque des adaptations sont proposées à l'élève, mais elles le sont afin qu'il s'adapte à la classe ordinaire.



Figure 4.3 École FIS : analyse de la composante population

4.1.6 Objectifs

4.1.6.1 Une intégration selon les besoins individuels

L'objectif de ce dispositif est planifié en fonction des besoins individuels des élèves, surtout en ce qui a trait à l'attachement.

On est parti avec une base semi-commune, même si on a différentes façons de faire, maintenant on est centré autour des besoins.
(FIS_ES3_R1)

Ainsi, les objectifs d'intégration varient d'un élève à l'autre et cela fait en sorte qu'il n'y ait pas de démarche préétablie à suivre par l'équipe.

C'est difficile de trouver une façon de faire, un protocole : il ne faudrait pas qu'il en ait, quasiment, parce que chaque élève, chaque besoin est différent. (FIS_ES3_R2)

Pour certains élèves, l'objectif est de travailler l'estime de soi, pour d'autres il s'agit de créer des relations, de côtoyer des élèves de leur âge ou encore de travailler leur niveau de maturité. Certains élèves sont intégrés en classe ordinaire à temps partiel et d'autres, à temps complet.

4.1.6.2 Transition vers le secondaire

Pour certains élèves, l'intégration représente un moyen de préparation à la transition au secondaire et pour permettre aux intervenants d'observer les élèves en contexte de classe ordinaire. Ainsi, l'intégration en classe ordinaire au primaire représente une validation pour les intervenants et leur donne des pistes dans la prise de décision relative aux recommandations pour le secondaire.

On s'est dit : « sera-t-il capable de retourner au régulier? » Si on ne l'intègre pas, si on ne le confronte pas à la réalité du régulier, on ne le saura pas. On ne voulait pas vraiment mal choisir ou mal orienter. On s'est dit on va voir comment il prend l'intégration. « Est-il capable de respecter un adulte moins significatif, est-il capable de vivre avec la pression des examens, du temps? » C'est un peu notre test. (FIS_PSÉ1_R2)

Pour la transition au secondaire, les intervenants de l'école primaire rencontrent les directions d'écoles secondaires et définissent ensemble quels services répondent le mieux aux besoins de chaque élève.

4.1.6.3 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Dans cette école, les objectifs liés à la scolarisation des élèves sont davantage planifiés en termes de finalité : l'équipe met en place des actions afin que l'élève soit scolarisé dans la classe ordinaire. Une scolarisation en classe spécialisée est proposée comme moyen pour préparer l'élève à retourner en classe ordinaire. Conformément au modèle théorique suggéré, cela positionne la composante objectifs vers le paradigme de l'intégration tel que représenté sur la Figure 4.4.



Figure 4.4 École FIS : analyse de la composante objectifs

4.1.7 Ressources

4.1.7.1 Ressources humaines

Les intervenants impliqués au sein de ce dispositif sont : la psychoéducatrice, les éducatrices spécialisées des classes spécialisées, les enseignantes des classes spécialisées, l'éducatrice spécialisée de l'école, les enseignantes de classe ordinaire qui accueillent des élèves et la direction d'école. De plus, le personnel du service de garde (SDG) est aussi impliqué, lorsque l'élève le fréquente, puisque des adaptations y sont aussi planifiées pour assurer une continuité dans le dispositif.

Les intervenants n'ont pas préalablement reçu de formation de base sur le mode de fonctionnement spécifique à ces classes spécialisées. À travers les années, ils l'ont

déployé selon leurs moyens et leur vision et ils se sont outillés par de la formation continue. De plus, le rôle de la psychoéducatrice a changé en fonction des besoins des élèves et de la vision que l'équipe s'est donnée. Celle-ci travaille avec les classes spécialisées à temps plein et elle est, en partie, responsable de la planification et des suivis relatifs à l'intégration des élèves vers la classe ordinaire. Toutefois, les responsabilités au sein de l'équipe d'adaptation scolaire ont évolué et depuis quelques années, les éducatrices spécialisées qui œuvrent auprès des groupes spécialisés sont maintenant beaucoup impliquées dans la planification de l'intégration des élèves de leur classe vers la classe ordinaire.

Avant, c'est moi qui allais rencontrer le prof, la direction, l'enseignant de classe ordinaire, qui faisait l'horaire, qui préparait l'élève à nos attentes, se fixer une rencontre avec l'enseignante de classe ordinaire pour les attentes, signer un petit contrat d'engagement. Mais là maintenant, c'est plus l'éducatrice de la classe. (FIS_PSÉ1_R2)

PSÉ1 a maintenant plus un regard extérieur, un rôle de supervision et de soutien à l'équipe. Dans certaines situations, l'équipe fait appel à elle pour travailler des éléments avec l'élève en parallèle à son intégration. Elle assure aussi le rôle de transfert des informations entre les enseignants et la direction. PSÉ1 explique que ces rôles sont interchangeables et ne sont pas fixés :

Des fois c'est moi, des fois c'est eux. On apporte tous nos points de vue. On débat notre point de vue. (FIS_PSÉ1_R2)

Dans un cas comme dans l'autre, PSÉ1 ou la TES joue le rôle de la personne-ressource qui soutient l'élève. Cette intervenante devient la personne de référence pour l'élève et pour l'enseignante de la classe ordinaire.

La classe spécialisée et les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire sont des ressources importantes au sein de ce dispositif : l'élève peut y revenir s'il en ressent le besoin et les enseignants qui intègrent des élèves peuvent s'y référer. Une collaboration s'installe entre l'enseignant et ces derniers afin de répondre aux besoins particuliers de l'élève intégré.

Moi je l'ai senti, dès le début qu'ils étaient là. « Quoi que ce soit, tu as une inquiétude, tu nous appelles. » [...] J'appelais la TES et tout de suite, elle était là. Si ce n'était pas TES, ils trouvaient tout de suite quelqu'un [...]. Si j'avais une question ou quelque chose, autant TES ou PSÉ1, j'étais complètement [accompagnée]. Je ne me suis jamais sentie seule. (FIS_EO1_R4)

La sélection de la classe ordinaire dans laquelle l'élève est intégré se fait en équipe. Avec la direction, l'équipe d'intervenants scolaires établit les possibilités en fonction des enseignants en poste et de la compatibilité entre la personnalité de l'élève et de l'enseignant. Dans certains cas, il faut aussi planifier les allègements de tâches de certaines enseignantes qui s'absentent de l'école certaines journées de la semaine. Cela implique qu'une enseignante assure la ou les journées d'allègement de tâches et selon les intervenants de l'école FIS, ceci n'est pas favorable à l'intégration de l'élève.

4.1.7.2 Ressources organisationnelles²³

Pour conserver les traces des informations nécessaires qui sont échangées entre les intervenants, un document numérique est utilisé par PSÉ1 comme outil central de communication. Il s'agit d'un fichier de notes de suivis dans un document numérique qui comporte le dossier de chacun des élèves et inclut principalement des notes d'observation, des adaptations mises en place et des suggestions ou recommandations à l'attention des intervenants qui soutiennent l'élève. Tous les intervenants y ont accès et peuvent y ajouter des informations.

Aussi, pour encadrer la planification de l'intégration, PSÉ1 utilise des fiches de collecte d'informations remplies avec les élèves et avec les intervenants. Ces fiches sont toujours ajoutées au dossier de l'élève pour assurer le suivi de l'historique scolaire et des décisions prises au sujet des services offerts. Les questions relatives aux habiletés générales de l'élève en vue de son intégration telles que la capacité à demander de l'aide quand c'est nécessaire, suivre des consignes verbales, le comportement général dans la classe et l'école sont abordées. Un autre outil est aussi parfois utilisé en cours d'intégration : l'évaluation sommaire de l'intégration de l'élève. Dans ce formulaire, l'enseignant de la classe ordinaire consigne les informations relatives à son intégration en ce qui a trait à la motivation de l'élève, ses relations avec les élèves, l'enseignante ou des suppléants, son organisation, son autonomie, son estime de soi, etc. Ces fiches

²³ L'analyse des données collectées en cours de recherche nous ont menée à qualifier d'organisationnelles les ressources qui concernent à la fois les aspects relatifs à l'organisation temporelle ainsi qu'aux outils et moyens mis en place concernant l'organisation générale du dispositif. Ce choix théorique est davantage détaillé à la section 5.3.

d'habiletés représentent un moyen de communication entre les intervenants sans avoir à planifier de rencontres formelles. PSÉ1 explique qu'il n'y a pas vraiment de protocole qui est suivi de façon systématique pour la démarche et le suivi de l'intégration des élèves :

Il y a déjà eu un protocole d'intégration par le passé : il a été travaillé, révisé. On va vraiment cas par cas. Le protocole doit être large et flexible. (FIS_PSÉ1_R2)

4.1.7.3 Ressources matérielles

Dans la classe ordinaire, des outils adaptés aux besoins des élèves intégrés sont proposés au même titre que pour tous les autres élèves de la classe ordinaire. Pour un élève intégré au premier cycle, des adaptations ont été mises en place dès le début de son intégration : des outils de manipulation sont mis à sa disposition, un suivi par feuille de route, un horaire personnel sur le bureau ou encore, la possibilité d'aller dans un autre local pour s'apaiser. De plus, cet élève a continué à utiliser un plan de travail lors des périodes où il avait à réaliser une tâche individuellement tel qu'il le faisait en classe spécialisée. En cours d'année, les adaptations ont été graduellement retirées. Ainsi, dans le cas de cet élève, le plan de travail agit comme un outil pivot, pour le soutenir dans sa transition vers la classe ordinaire.

4.1.7.4 Ressources spatiales

Pour un élève, la classe spécialisée et le local de PSÉ1 représentent des endroits d'apaisement lorsqu'il en ressent le besoin. Par exemple, il peut y passer une récréation

plutôt qu’aller à l’extérieur. Un outil de circulation est mis en place pour cet élève. Cet outil permet d’aviser les autres intervenants de l’école que l’élève peut circuler seul à ce moment dans l’école.

4.1.7.5 Ressources financières

DIR1 explique la question de la gestion administrative et financière du classement de l’élève qui s’est vu modifiée au cours des dernières années dû au nombre d’élèves scolarisés à l’école.

Il fut une époque où nous pouvions conserver dans les classes du régulier des places disponibles pour l’intégration de nos élèves en adaptation scolaire. Nos écoles sont de plus en plus à pleine capacité. Des situations de transferts scolaires ont un prix humain et financier. Nous ne pouvons plus garantir des places si le nombre d’élèves du bassin déborde. (FIS_DIR1_R3)

Face à cette nouvelle réalité, DIR1 a déterminé une autre façon de procéder pour « garantir une place » aux élèves dans la classe ordinaire tout en finançant leurs services dans la classe spécialisée. La décision du choix de la « place administrative » de l’élève en classe spécialisée pour DIR1 se base sur le pourcentage de temps passé dans la classe ordinaire. Quand l’élève passe plus de 90% en classe ordinaire, la place administrative de l’élève y est attribuée. Dans le cas d’un élève intégré au 1^{er} cycle en classe ordinaire à temps plein, l’équipe anticipe que l’élève puisse avoir besoin du soutien de la classe spécialisée sur une base régulière en début d’intégration. Pour bénéficier de ces services, DIR1 inscrit l’élève dans la classe spécialisée, mais une place lui est conservée dans la classe ordinaire du premier cycle. Toutefois, un

financement doit être attribué à EO1 puisqu'elle est en dépassement d'élèves dans sa classe avec cet élève intégré.

4.1.7.6 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école FIS, les élèves prenant part au dispositif ont été scolarisés en classe spécialisée par le passé, mais à travers le dispositif, ils sont scolarisés en classe ordinaire. Ainsi, leur scolarisation en classe ordinaire à temps plein positionne la sous-composante relative au type de regroupement offert davantage vers les principes propres à l'inclusion scolaire.



Figure 4.5 École IFS : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)

Tel que nous l'avons évoqué, les ressources spécialisées et les pratiques de différenciation à l'école FIS sont, à la fois proposées en classe ordinaire, mais aussi à l'extérieur de la classe ordinaire. Comme présentée sur la figure ci-dessous et conformément au modèle théorique, cette sous-composante, relative au contexte de la différenciation pédagogique, est plus centrale sur le continuum de l'intégration à l'inclusion avec une inspiration davantage marquée vers le paradigme de l'intégration.



Figure 4.6 École FIS : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)

À l'école FIS, les intervenants spécialisés sont amenés à collaborer avec les intervenants des groupes ordinaires pour les accompagner dans le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers, mais la spécification des rôles entre les intervenants spécialisés et ceux de la classe ordinaire demeure présente. Suivant le modèle théorique suggéré, cela positionne cette sous-composante relative aux ressources davantage vers le centre, sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.



Figure 4.7 École FIS : analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)

4.1.8 Actions

4.1.8.1 Planification de la scolarisation vers la classe ordinaire

Pour avoir un portrait de l'élève, PSÉ1 utilise une liste d'habiletés que l'élève et l'enseignant de classe spécialisée remplissent individuellement. PSÉ1 compare les portraits et elle fait le point avec l'élève en vue de l'intégration. PSÉ1 utilise aussi une fiche pour préparer l'élève à son intégration, pour connaître son niveau d'aisance et de motivation à être intégré en classe ordinaire ainsi que pour déterminer les moyens à se donner pour vivre une intégration positive. Des copies de ces fiches sont mises au dossier de l'élève pour assurer le suivi entre les intervenants scolaires. Finalement, PSÉ1 utilise parfois une fiche sur les comportements attendus en classe pour préparer

l'élève à son intégration. Les concepts de respect, d'engagement et de collaboration y sont expliqués.

Une rencontre formelle d'équipe impliquant les intervenants de la classe spécialisée, PSÉ1, l'enseignante de la classe ordinaire et la direction se tient au début de la planification de l'intégration. À travers cette rencontre, le portrait de l'élève et les objectifs qui guident l'intégration sont exposés pour établir les modalités de l'intégration.

Au départ, ce que je trouve qui est extrêmement gagnant, on a une rencontre, toute l'équipe « d'[adaptation scolaire] » de l'élève et l'enseignante. L'important, c'est la franchise et mettre cartes sur table. Donc on décrit l'historique de l'élève. On décrit ses vulnérabilités, il ne faut pas les cacher. On décrit ses points forts. On décrit les stratégies gagnantes. [...] qu'est-ce qui n'était pas une bonne intervention avec lui. Ça aussi, il faut les mettre sur table avec l'enseignante. (FIS_DIR_R3)

Pour certains élèves, l'intégration est planifiée à temps partiel dans une ou certaines matières scolaires ciblées. Sur le plan logistique, l'intégration partielle implique des changements et une flexibilité de l'horaire. Par exemple, l'élève qui passe une période en classe ordinaire doit parfois reprendre du travail effectué dans la classe spécialisée en son absence. De plus, les intervenants doivent choisir à quel moment de l'année et dans quelle matière prioriser l'intégration. L'équipe est consciente que le temps nécessaire à cette transition pourrait varier d'un élève à l'autre. Les intervenants expliquent qu'il faut adapter les modèles à chaque élève chaque année et même de semaine en semaine; les actions à mettre en place ne sont pas préalablement définies de façon systématique.

C'est difficile d'établir une seule façon de faire. [...] Il faut vraiment y aller, c'est du cas par cas à chaque fois. (FIS_ES3_R1)

Pour d'autres élèves, l'intégration est planifiée à temps complet afin de faciliter la transition et la coupure avec la classe spécialisée. Dans la mesure du possible, la sélection du choix de la classe pour intégrer un élève à temps plein se fait une année scolaire à l'avance pour planifier les groupes en fonction de l'éventuelle intégration. Le tableau suivant présente un exemple de cheminement d'un élève au moment du passage en classe spécialisée et qui a vécu une transition graduelle vers la classe ordinaire.

Tableau 4.3 École FIS : exemple de cheminement scolaire – transition de la classe spécialisée vers la classe ordinaire

2016-2017		2017-2018	2018-2019	2019-2020
Début année	Fin d'année			
Maternelle - CO	Maternelle - CS	1 ^{ère} année - CS	1 ^{ère} année - CO	2 ^e année - CO
• Scolarisation à la maison • Non fonctionnel en classe ordinaire	• Classe spécialisée école FIS • Scolarisation à temps partiel • Accompagnement individuel de la TES • Récréation avec les élèves de l'école	• Année complète en classe spécialisée école FIS	• Année complète en classe ordinaire école FIS dès le début de l'année avec un soutien de la classe spécialisée	• Année complète en classe ordinaire école FIS dès le début de l'année avec un soutien de la classe spécialisée

4.1.8.2 Répondre aux besoins particuliers des élèves

Au début de l'intégration, l'éducatrice spécialisée ou PSÉ1 va en classe pour faire des vérifications et pour accompagner l'enseignante ainsi que l'élève. Au quotidien, sans

que des rencontres formelles soient planifiées, EO1 demande parfois conseil aux intervenants des classes spécialisées pour obtenir du soutien dans ses interventions avec l'élève intégré. L'équipe est à l'écoute des besoins et travaille en collaboration avec elle.

Elle vient me voir, elle me dit ce qui est difficile. Moi, je rencontre l'élève. C'est vraiment un travail d'équipe. (FIS_PSÉ1_R2)

Des rencontres se planifient parfois entre les intervenants pour faire le point sur l'intégration d'un élève, notamment, lorsqu'il s'agit d'une intégration qui a un impact sur les recommandations pour le classement au secondaire. Ces rencontres peuvent impliquer de nombreux intervenants scolaires : la direction et la psychoéducatrice, l'équipe de la classe spécialisée, l'enseignante de la classe ordinaire et les parents. L'objectif de ces rencontres est de faire un bilan après quelques semaines d'intégration : les bons coups, les améliorations envisageables, les adaptations à suggérer et le déroulement général. Les parents sont aussi impliqués dans les discussions.

Le tableau ci-dessous présente les adaptations qui ont été proposées à un élève avec les objectifs poursuivis pour chacune. Des adaptations, telles qu'un plan de travail et une feuille de route de suivis comportementaux, ont été utilisées puis ont été retirées à la mi-année. D'autres adaptations ont été conservées, surtout lors des périodes de transition.

Tableau 4.4 École FIS : adaptations pour un élève intégré en classe ordinaire au premier cycle

Transitions	Adaptation	Objectif
Début de la journée (transition service de garde – début des classes)	10 minutes avant la cloche, aller dans la classe spécialisée pour s'apaiser. (Accès à de petits jouets.)	Pour éviter la cohue des rangs à la rentrée des classes.
5 minutes après la cloche du matin	Après avoir demandé la permission, aller dans la classe, seul sans avoir à attendre que tous les élèves soient prêts. S'occuper ou dessiner à sa place en attendant les élèves.	Pour éviter qu'il soit bousculé par les élèves dans le corridor.
Au cours de la journée	Aller au bureau de PSE1 en utilisant le carton de circulation.	Pour répondre à son besoin de s'apaiser dans un autre local en cours de journée.
À l'heure du diner	À la cloche, donner sa présence au service de garde, puis aller dans la classe spécialisée. Pendant que les élèves de la classe spécialisée mangent, s'occuper de façon autonome.	Pour éviter les nombreuses transitions à l'heure du diner : s'habiller, sortir, entrer, manger, s'habiller à nouveau, sortir, etc.
Fin de la journée (transition vers le service de garde)	Aller donner sa présence au SDG, se rendre dans le local de PSE1 et s'occuper de façon autonome pour une dizaine de minutes.	Pour répondre à son besoin de s'apaiser et pour réduire l'exposition à l'environnement bruyant du gymnase lors de la prise des présences.

L'enseignante de la classe ordinaire explique que l'élève est autonome dans l'utilisation de ses adaptations. Elle explique comment l'élève utilise le carton de circulation au quotidien :

Mais souvent il y allait de lui-même. Souvent il était capable de le dire. On lui avait dit ce n'est pas une punition. Tu le sens que tu en as besoin, c'est « on veut que tu gères tes émotions ». Souvent, il sortait par lui-même. Ça, c'est facile, je n'avais même pas besoin de lui dire. C'est

pour ça le carton. On disait : tu prends le carton, c'est pour me dire OK, je ne te cherche pas. (FIS_EO1_R4)

Selon ce que les intervenants ont rapporté, les adaptations présentées dans le tableau ci-dessus représentent les conditions qui font en sorte que l'élève puisse être intégré au quotidien dans la classe ordinaire. Les adaptations pendant les transitions permettent à l'élève de s'apaiser ou d'éviter des situations qui pourraient déclencher des réactions chez lui. Lorsque de telles adaptations sont proposées, les intervenants de l'école doivent être mis au courant afin que la démarche relative à cette adaptation soit connue et mise en place par tous les intervenants.

[informer] l'enseignante, qui doit le diriger à la bonne place, les gens du service de garde qui ne doivent pas le chercher, les secrétaires (si PSÉ1 n'est pas là, il faut débarrer le local) et aussi, l'élève. Il faut faire circuler l'information. Ça, c'est primordial. (FIS_DIR1_R3)

4.1.8.3 Collaboration

La planification des adaptations pour les élèves intégrés est prévue en équipe. La direction, lorsqu'elle est impliquée dans la décision, tente de rassembler les intervenants interpellés par la situation. Lorsqu'il n'est pas possible de rassembler tous les intervenants, elle les rencontre un à un. Ensuite, elle fait un résumé et annonce la décision à tous. Si elle n'est pas disponible, c'est PSÉ1 ou une éducatrice spécialisée qui procède à cette démarche. L'important est de rendre l'information disponible à tous et que chacun soit impliqué dans le processus décisionnel; il s'agit de la concertation selon DIR1.

4.1.8.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école FIS, les intervenants ont mis en place des actions spécifiques pour les élèves ciblés par le dispositif. Il s'agit d'actions permettant des approches diversifiées planifiées spécifiquement pour ces élèves et elles varient d'un élève à l'autre en fonction de leurs besoins. Les actions, comme décrites ci-dessus, semblent davantage inspirées du paradigme de l'intégration scolaire suivant le modèle théorique proposé.



Figure 4.8 École FIS : analyse de la composante actions

4.1.9 Effets

4.1.9.1 Sur les élèves ciblés

Selon les observations des intervenants de l'école FIS, l'intégration semble avoir généré des effets pour les élèves intégrés. Une enseignante qui intègre un élève dans sa classe mentionne qu'elle observe une amélioration en ce qui concerne la participation active de celui-ci en classe : elle observe que l'élève fait davantage part de ses besoins, qu'il pose plus de questions et qu'il demande de l'aide. Cette intervenante observe aussi une amélioration concernant le temps de concentration en classe. Au début de l'intégration, l'élève se décourageait facilement devant une tâche plus longue et préférait aller la compléter, seul, dans le corridor. Après quelques mois d'intégration,

EO1 explique que l'élève ne demande plus à être seul et mentionne qu'elle observe qu'il est vraiment « inclus dans la classe » (FIS_EO1_R4).

Aussi, en ce qui concerne les relations sociales, des changements sont observés par les intervenants scolaires. Selon eux, les élèves intégrés tissent des liens avec les élèves des classes ordinaires. Par exemple, EO1 mentionne qu'au début de l'intégration, l'élève intégré allait souvent jouer avec ses amis de la classe spécialisée, mais qu'avec le temps, il s'est davantage mêlé aux élèves de la classe ordinaire.

4.1.9.2 Sur l'ensemble des élèves

EO1 mentionne que les adaptations qu'elle a mises en place pour l'élève intégré semblent aussi profitables pour d'autres élèves de sa classe.

Juste lui, des moments de détente, les moments de pause, je me rends compte qu'il y en a d'autres qui en ont besoin. Ça m'aide aussi pour ceux de la classe. Ah! Il n'y a pas juste pour lui qu'il y a des choses qui sont bonnes. (FIS_EO1_R4)

Des effets sont aussi observés sur les relations sociales entre les élèves au sein de l'école. Des activités sont planifiées pour tous les élèves et il s'agit de beaux moments pour créer des liens entre les élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées.

C'est la 2e année qu'on intègre nos élèves avec un groupe du régulier pour l'éducation physique. Même après deux années, on peut voir que certains élèves du régulier qui sont plus portés à aller voir ces amis-là sur la cour. Ça leur fait moins peur. Avant, ils ne connaissaient pas les élèves. (FIS_TES2_R1)

La participation des classes aux activités-écoles qui se tiennent deux à trois fois par année représente aussi des moments où les élèves entrent en contact direct avec la vie

scolaire, les intervenants et les élèves et représentent d'autres moments « où on enlève l'étiquette » (FIS_ES3_R3).

[...] les adultes considèrent tous les élèves ici à part entière, ils sont égaux. Les groupes [d'adaptation scolaire], ils sont à nos activités, ils sont à nos sorties. Pour que l'enfant du régulier perçoive davantage l'enfant d'une classe spécialisée comme étant un enfant point. (FIS_DIR1_R3)

4.1.9.3 Sur les intervenants scolaires

Selon PSÉ1, un premier effet pour les intervenants relève de la fierté. Selon cette intervenante, il est valorisant de planifier l'intégration des élèves et d'en observer les effets.

Une fierté, on est fier, on voit qu'on travaille fort et que ça marche. C'est valorisant pour nous quand on se rend là. (FIS_PSÉ1_R2)

Aussi, ES3 aborde un effet relatif à la perception des autres intervenants vis-à-vis les intervenants de l'adaptation scolaire qui tend à changer.

Plus de contacts, on s'est nous-mêmes inclus...à force de se faire connaître du régulier [...], ils vont se référer à nous : « qu'est-ce que vous faites? » Ce que vous pensez de ça? [...] On est en train d'avoir une crédibilité qu'on n'avait pas autant avant. (FIS_ES3_R2)

Par ailleurs, EO1 explique que son attitude face à l'intégration a changé depuis qu'elle accueille un élève ayant des besoins particuliers dans sa classe. Consciente de mettre déjà en place des adaptations pour les élèves de sa classe, EO1 explique que l'intégration de l'élève l'a encore plus amenée à prévoir des adaptations pour soutenir tous les élèves.

Moi, je pense que ça m'a juste rendue une meilleure enseignante personnellement. Parce que je trouve que je suis encore plus à l'écoute des autres, à observer. Même des idées, des choses qui se font en [classe spéciale], des moyens que la TES apportait. « Ah! Ça, je n'avais pas pensé à ça, on peut faire ça. » C'est encore plus comme du travail d'équipe, mais encore plus de nouvelles idées que je peux appliquer. (FIS_EO1_R4)

D'ailleurs, ES3 mentionne qu'il a observé, dans les dernières années, des changements en ce qui a trait au niveau d'ouverture des enseignants face à l'intégration des élèves dans les classes ordinaires.

Une enseignante plus réticente : son discours a beaucoup évolué en quatre ans. Il y a quatre ans c'était vraiment un discours de peur face au comportement, face à l'imprévisibilité. Tandis qu'elle commence à avoir plus d'ouverture. (FIS_ES3_R2)

4.1.9.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école FIS, des effets sont d'abord attendus pour les élèves ciblés par le dispositif. Par ailleurs, des actions nommées par les intervenants ont généré des effets positifs sur l'ensemble des élèves de l'école et sur les intervenants scolaires. Comme présenté sur la figure ci-dessous et suivant le modèle théorique, les effets relatifs au dispositif mis en place à l'école FIS se situent au centre du continuum de l'intégration à l'inclusion avec une légère tendance vers l'intégration scolaire.



Figure 4.9 École FIS : analyse de la composante effets

4.1.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

La figure suivante représente l'analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour l'ensemble des composantes du dispositif scolaire mis en place à l'école FIS. La représentation du dispositif de l'école FIS ainsi présentée permet d'observer que la majorité des composantes de celui-ci se situent plutôt au centre du continuum, avec une tendance vers le paradigme de l'intégration scolaire. Les rôles des intervenants scolaires semblent davantage s'inspirer du paradigme de l'inclusion scolaire. Le type de regroupement, faisant référence à la scolarisation proposée en classe ordinaire, positionne cette composante plus vers le pôle de l'inclusion sur le continuum conformément au modèle théorique choisi pour notre étude.

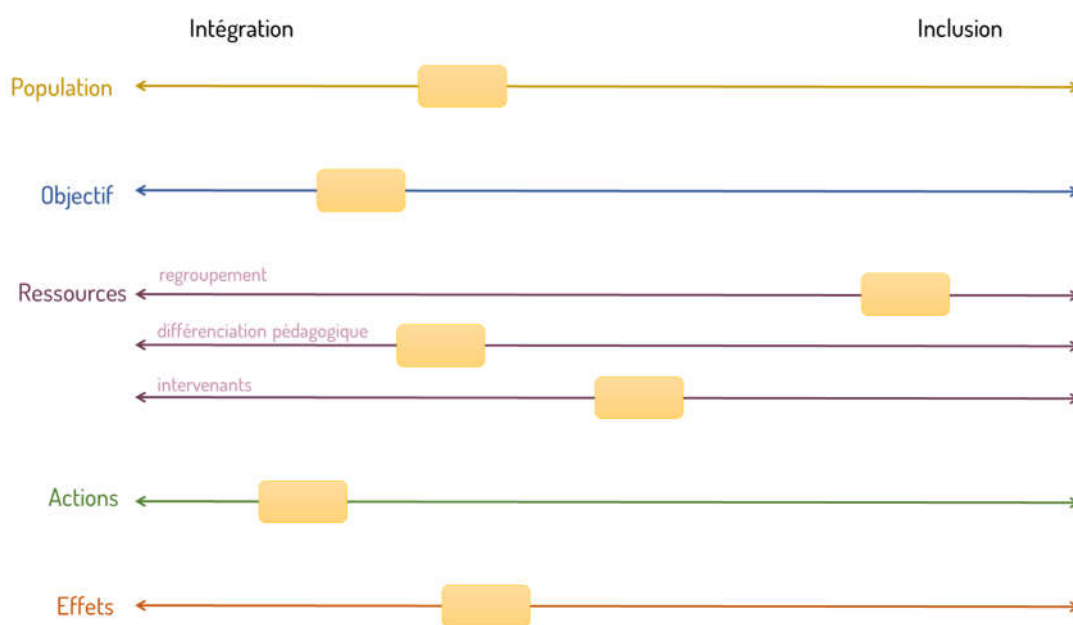


Figure 4.10 École FIS : analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

4.1.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Des facteurs qui agissent comme des obstacles à la mise en place de ce dispositif à l'école FIS ont été mentionnés par les intervenants. D'abord, ils ont nommé des obstacles liés aux ressources attribuées au dispositif. Concernant les ressources humaines, ils ont nommé un changement d'intervenant en cours d'année scolaire. L'absence de la personne-ressource qui assure les suivis d'intégration avec l'élève pour un congé de longue durée (maternité ou maladie) et le changement qu'il implique peut générer de l'insécurité pour l'élève.

En ce qui a trait aux ressources organisationnelles, les intervenants ont mentionné la difficulté à faire coordonner les horaires entre les groupes. Malgré le fait que tous les groupes des classes spécialisées soient jumelés à des groupes de classes ordinaires pour l'éducation physique, les intervenants mentionnent qu'il y a des difficultés sur le plan de la planification des périodes dans l'horaire. L'équipe souhaiterait pouvoir aussi jumeler les groupes de la même façon pour les cours de musique ou d'anglais, mais avec l'horaire de l'école, c'est très difficile d'arrimer les horaires des groupes.

Les intervenants ont aussi abordé des facteurs liés aux ressources institutionnelles qui freinent la mise en place du dispositif. Selon eux, certains types de regroupements rendent la mise en place du dispositif plus difficile.

L'année prochaine, il y a deux classes de 2e année, pas de multi niveaux, c'est plus gagnant pour un enfant qui intègre. On ne se le

cachera pas, une [classe] multi niveaux c'est beaucoup plus exigeant. Plus exigeant pour l'enseignant, pour les élèves aussi. (FIS_DIR1_R3)

De plus, PSÉ1 a mentionné à plusieurs reprises qu'il est important que les personnalités de l'élève et de l'enseignante de la classe ordinaire soient compatibles. À cet effet, PSÉ1 ajoute qu'il est parfois difficile de prévoir une année à l'avance la classe dans laquelle l'élève sera intégré dû à la variabilité des enseignants dans les classes d'une année à l'autre.

Ça veut dire, quand on veut intégrer un enfant, il faut voir son profil et avec quelle enseignante on pense que ça va plus [correspondre]. On ne sait pas les enseignantes qui vont être là. Il y a une enseignante en 2e année, c'est elle qu'on vise, mais on ne sait pas si elle sera là. (FIS_PSÉ1_R2)

Les intervenants ont aussi nommé des facteurs liés à l'attitude des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers ou de la mise en place du dispositif qui agissent comme obstacle. D'abord, selon PSÉ1, les expériences négatives reliées à l'intégration persistent. PSÉ1 explique qu'il y a eu des réticences lors des premières demandes aux enseignantes des classes ordinaires pour intégrer des élèves.

Il y a eu beaucoup d'appréhension au début, il y avait de « vieux fantômes » qui traînaient. L'ancien système était plus coercitif et exclusif : on cherchait moins à inclure les élèves dans l'environnement versus aujourd'hui. (FIS_PSÉ1_R1)

De plus, il est plus difficile de mettre en place le dispositif, lorsqu'il y a un manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif. Malgré le fait que depuis quelques années, une plus grande majorité d'enseignants se montrent ouverts à l'intégration, certains enseignants présentent encore un certain niveau de fermeture.

C'est vraiment différent d'une enseignante à l'autre. [...] J'ai des gens qui vont être très ouverts, d'autres plus anxieux, ouverts, mais anxieux, craintifs. D'autres, qui se disent ouverts, mais finalement on se rend compte qu'ils ne le sont pas du tout. Ils ne mettent pas les bonnes pratiques en place pour favoriser l'intégration de l'élève. Mais je n'ai personne qui est fermé, fermé, fermé. (FIS_DIR1_R3)

Dans certains cas, DIR1 mentionne que l'enseignante de la classe ordinaire s'est d'abord montrée ouverte à intégrer l'élève dans sa classe, mais n'acceptait pas de mettre en place les adaptations nécessaires. Cette fermeture représente un obstacle puisque les conditions gagnantes pour l'élève ne sont pas mises en place.

L'enfant ne se sent pas bien, il ne se sent pas accueilli. Ça peut venir mettre en péril son intégration. (FIS_DIR1_R3)

Un obstacle relatif à l'intégration partielle a été mentionné. Selon les intervenants lorsque l'élève se retrouve dans un groupe qu'à temps partiel, il est plus difficile de développer un réel sentiment d'appartenance à son nouveau groupe et de développer les liens avec les élèves de ce groupe. PSÉ1 appelle cette modalité d'intégration partielle « l'entre-deux ». Dans certains cas aussi, l'intégration n'est pas planifiée si l'élève ne souhaite pas ou ne se sent pas à prêt à être intégré en classe ordinaire.

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux obstacles qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école FIS.

Tableau 4.5 École FIS: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Un changement d'intervenant en cours d'année scolaire
Ressources organisationnelles	• La difficulté à faire coordonner les horaires entre les groupes
Ressources institutionnelles	• Les types de regroupements inadaptés pour le dispositif • La difficulté de prévoir la formation des groupes une année à l'avance
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• Les expériences négatives reliées à l'intégration • Le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif
Facteur individuel (propre à l'élève)	• L'élève a de la difficulté à développer un sentiment d'appartenance à son nouveau groupe • L'élève ne souhaite pas prendre part au dispositif

4.1.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des facteurs qui ont agi comme facilitateurs à la mise en place du dispositif dans leur école. D'abord, ils ont mentionné des facteurs relatifs aux ressources attribuées au dispositif. En ce qui a trait aux ressources humaines, la stabilité des intervenants au sein de l'équipe-école a été mentionnée. Selon DIR1, les intervenants qui œuvrent ensemble dans une équipe-école où des valeurs d'intégration sont présentes et qui y passent plusieurs années scolaires démontrent plus d'ouverture à intégrer les élèves.

[...] il y a des milieux où j'ai vécu l'intégration et l'équipe-école était... ça fait tellement longtemps et c'est tellement stable en termes de personnel, qu'il y avait l'ouverture de le faire [...] Ils comprenaient les objectifs de l'intégration et avaient vécu des expériences avec d'autres élèves. (FIS_DIR1_R3)

Aussi, les intervenants ont mentionné qu'il est facilitant d'avoir une personne-ressource responsable du dispositif. Cette personne représente à la fois la référence

pour l'élève ainsi que pour l'enseignant de la classe ordinaire. De plus, il est bénéfique pour l'élève que cette personne soit présente d'une année scolaire à l'autre.

Concernant les ressources spatiales, les intervenants ont mentionné la proximité des services au sein de l'école. Le fait que les classes spécialisées et les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire soient disponibles dans le même établissement semble être le facilitateur le plus important relatif à l'intégration des élèves dans cette école. Pour les enseignants des classes ordinaires qui intègrent un élève, cette proximité des services est très sécurisante. C'est d'ailleurs à cette proximité que réfère le concept de filet de sécurité.

Tu as besoin, un matin, ils sont là pour aider. C'est sûr que si ce n'est pas dans la même école, c'est autre chose. Tu ne peux pas avoir du soutien tout de suite. (FIS_EO1_R4)

Concernant les ressources organisationnelles, DIR1 a mentionné qu'une démarche systémique établie pour le déroulement du dispositif facilite sa mise en place. Selon DIR1, pour une école qui souhaite commencer à intégrer des élèves dans les classes ordinaires et qui a des intervenants mobilisés, une des premières étapes à organiser serait d'établir un protocole d'intégration.

C'est sûr que pour l'ensemble des élèves, si on est capable un jour de mettre par écrit un protocole d'intégration, mais il n'y aura jamais rien qui va pouvoir être fixé dans le tapis. [...] Mais ne serait-ce que de recenser nos pratiques, ce serait déjà un grand pas en avant. (FIS_DIR1_R3)

Concernant les ressources institutionnelles, DIR1 a expliqué qu'il était facilitant lorsque l'organisation scolaire permettait la libération des places dans les groupes. En

parlant des pratiques mises en place par le passé, DIR1 explique que le fait de pouvoir conserver des places au sein des classes ordinaires pour d'éventuelles intégrations était une modalité qui était favorable à l'intégration. Sur le plan logistique, cette possibilité était très accommodante.

Même à l'autre école, c'était dans les mœurs, on garde une place disponible, on sait déjà c'est dans quelle classe on va placer l'intégration. Mais ça, c'est à l'époque où on avait la liberté de le faire au niveau organisation scolaire. (FIS_DIR1_R3)

Les intervenants ont aussi nommé des facteurs liés à l'attitude des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers ou de la mise en place du dispositif qui agissent comme facilitateurs. D'abord, l'engagement actif des intervenants dans le dispositif a été mentionné. Selon PSÉ1, un engagement actif et l'ouverture des enseignants des classes ordinaires à mettre en place des adaptations pour soutenir les élèves intégrés ont une grande influence sur la réussite de l'intégration.

L'accès à de la formation a aussi été abordé pour soutenir les intervenants afin de comprendre les valeurs, les façons de faire, la mentalité et les réflexions qui sous-tendent le mode de fonctionnement du dispositif. Ensuite, la sensibilisation dans l'école et dans la communauté scolaire a été mentionnée. La direction procède à une sensibilisation auprès des parents des nouveaux élèves de l'école lors de la journée d'accueil. À cette occasion, elle nomme et explique les besoins des élèves des classes spécialisées. Des informations sont offertes pour expliquer que les services sont adaptés et visent à répondre aux besoins des élèves.

Je nomme aux parents qu'ils peuvent venir chercher leur enfant et assister à une « désorganisation », entendre crier, entendre frapper, c'est impressionnant. Mais c'est notre « clientèle » aussi et quand le parent (on va le voir dans son visage, il va avoir l'air surpris), mais quand après ça, je continue et je dis, mes élèves se sont mes élèves, ces élèves-là, je les accueille parce qu'ils sont en souffrance dans une autre école. Ici, ils trouvent leur place, ici on répond à leurs besoins. Leurs perceptions changent également. (FIS_DIR1_R3)

Une action utilisée pour favoriser l'inclusion des élèves dans l'école et pour permettre aux enseignants des classes ordinaires de connaître les élèves des classes spécialisées est la récréation guidée. Il s'agit d'une récréation pendant laquelle un élève reste avec un enseignant et parle avec celui-ci. Selon ES3, cette action est tout autant bénéfique pour les élèves que pour les adultes. ES3 explique que les élèves des classes spécialisées sont parfois jumelés avec des enseignants des classes ordinaires qui n'échangeraient pas, d'emblée, avec ces élèves.

Au cours des années, ils viennent qu'ils se connaissent, comme ça, les enseignants deviennent plus ouverts. (FIS_ES3_R2)

Le partage d'informations relatives au fonctionnement et aux distinctions entre l'adaptation scolaire et les classes ordinaires s'avère aussi un facilitateur. À l'heure du dîner, ES3 planifie des activités dans sa classe avec des élèves des classes ordinaires afin de démystifier comment s'y déroule le quotidien. Aussi, lorsque ES3 fait de la suppléance dépannage²⁴ dans les classes ordinaires, il en profite pour prendre le temps

²⁴ La suppléance dépannage est un système utilisé au sein des milieux scolaires dans les situations d'urgence pour pallier un manque d'enseignant suppléant afin d'assurer le remplacement d'un enseignant absent. Il s'agit d'un recours occasionnel aux enseignants de l'école pour assurer la suppléance, pour une période, dans la classe de l'enseignant absent.

de parler du mode de fonctionnement des classes spécialisées et pour aborder les différences ainsi que les diverses façons d'apprendre.

Je profite de ces moments-là...semer des graines pour changer les façons de penser. (FIS_ES3_R2)

D'ailleurs, la présence d'un intervenant partageant des valeurs inclusives dans l'école semble avoir joué le rôle de mobilisation positive face à l'intégration des élèves au sein de l'école.

Depuis que [ES3] est arrivé, nous sommes plus présents dans toute l'école. [...] Les élèves sont de plus en plus intégrés, plus en plus acceptés, je trouve. (FIS_PSE1_R1)

Finalement, un dernier facteur relatif aux attitudes concerne l'utilisation des ressources disponibles pour les intervenants en soutien à la mise en place du dispositif. Le travail en collaboration avec les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire représente un élément qui influence positivement l'ouverture des enseignants à intégrer des élèves. Les enseignants qui intègrent les élèves savent que l'équipe est disponible pour les soutenir.

Il faut que les profs sentent, surtout les profs qui sont plus âgés, qui ont vécu une intégration qui n'a peut-être pas toujours bien fonctionné, il faut qu'ils sentent qu'on est vraiment derrière eux. Il faut laisser ce filet de sécurité là pour assurer d'une réussite. (FIS_PSE1_R2)

Aussi, certains facteurs individuels, propres à l'élève, ont été nommés comme facilitateurs. D'abord lorsque l'élève connaît les intervenants actifs dans le dispositif, son intégration est plus facile. Par exemple, si l'élève est intégré en anglais,

l'enseignant qui l'accueillera en classe sera le même que lorsque l'élève se rend à son cours d'anglais avec les élèves de sa classe spécialisée.

[...] mais en même temps l'enseignante d'anglais connaît déjà l'élève. Il y a déjà un lien : c'est l'avantage des spécialistes, ils connaissent déjà l'élève. Souvent on commence avec eux, c'est moins confrontant pour l'élève : c'est moins anxiogène pour l'élève. L'enseignant et l'élève se connaissent, donc ça représente moins de défi. Après, on pourrait aller vers un enseignant qu'il ne connaît pas. (FIS_ES3_R2)

Aussi, le fait que l'élève connaisse des élèves dans la classe ordinaire est un facilitateur au même titre.

Toujours concernant les facteurs individuels, les intervenants ont aussi mentionné l'importance que l'élève prenne part graduellement au dispositif selon une offre de services qui correspond à ses intérêts et réussites. Les intervenants ont expliqué qu'en tenant compte des intérêts et réussites de l'élève lors de la planification d'une intégration partielle, ils favorisent les chances du sentiment de bien-être que l'élève vivra dans son nouveau groupe.

Dans un autre ordre d'idées, les intervenants ont expliqué qu'il était profitable de planifier et organiser le dispositif dans un processus itératif. À cet effet, des réajustements des ressources et des actions mobilisées sont faits en cours d'année scolaire en fonction des effets. Dans leurs réflexions entourant la planification de l'intégration pour les élèves des classes spécialisées, les intervenants de l'école FIS ont mentionné qu'il était possible qu'ils procèdent à la mise en place d'une intégration afin de pouvoir observer les capacités d'adaptation de l'élève et de réajuster ensuite les actions pour le soutenir.

Par ailleurs, les intervenants ont abordé un aspect relatif à la collaboration et ils ont nommé l'importance d'impliquer la famille au sein de la collaboration. Selon EO1, la communication avec le parent est aussi un facilitateur.

Le contexte familial et la collaboration avec la famille sont des enjeux importants pour la réussite [...] Dans le quotidien, mais dans l'intégration encore plus. (FIS_PSÉ1_R1)

La direction explique que le rôle des intervenants est d'accompagner les parents et de travailler avec eux. DIR1 explique que les attentes des parents face à la scolarisation de leur enfant dans les classes spécialisées sont grandes. Il est important de respecter le choix de la famille pour assurer le bien-être de l'enfant.

Finalement, les intervenants ont nommé des conditions de mise en œuvre du dispositif. D'abord, ils ont mentionné qu'il était profitable de s'inspirer d'autres écoles. Au moment de la transition du mode de fonctionnement, l'équipe-école a visité une école dans laquelle ce mode de fonctionnement était déjà en place. Cette visite a été l'occasion d'observer l'organisation physique et de comprendre comment le quotidien s'y organise. À partir de ces observations, les membres de l'équipe de l'école FIS ont ajusté leurs pratiques en fonction des besoins des élèves de leur école.

Aussi, il est préférable de définir le meilleur moment de la mise en place du dispositif dans l'année scolaire. Pour les élèves pour lesquels les transitions peuvent être plus difficiles, l'école privilégie le transfert en classe ordinaire, en intégration à temps complet lors de la rentrée scolaire.

Il faut que ça ait du sens. Pour nous c'était clair, on finissait une année et cet élève est un enfant que le flou...il ne sera pas bien dans les

transitions. Alors, le nouveau départ était clair. Il commençait l'année comme tous les autres élèves. (FIS_DIR1_R3)

Les intervenants ont aussi expliqué qu'il est nécessaire de se laisser le temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif. Le fait de jumeler les élèves en éducation physique depuis quelques années semble avoir eu un effet sur le changement des pratiques dans leur école. Selon eux, à travers les années, ce jumelage est devenu la norme.

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux facilitateurs qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école FIS.

Tableau 4.6 École FIS: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Une stabilité des intervenants au sein de l'équipe-école • Une personne-ressource est responsable du dispositif
Ressources spatiales	• La proximité des services au sein de l'école
Ressources organisationnelles	• Une démarche systémique est établie pour le déroulement du dispositif
Ressources institutionnelles	• La possibilité de libérer des places dans les groupes
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• L'engagement actif des intervenants dans le dispositif • L'accès à de la formation pour les intervenants • La sensibilisation dans l'école et dans la communauté scolaire • Le partage d'informations relatives au fonctionnement et aux distinctions entre l'adaptation scolaire et les classes ordinaires • La présence d'un intervenant partageant des valeurs inclusives dans l'école • L'utilisation des ressources disponibles pour les intervenants en soutien à la mise en place du dispositif
Facteurs individuels (propres à l'élève)	• L'élève connaît les intervenants actifs dans le dispositif • L'élève connaît des élèves dans la classe ordinaire • L'élève prend part graduellement au dispositif selon une offre de services qui correspond à ses intérêts et réussites
Processus itératif	• Des réajustements des ressources et des actions mobilisées sont faits en cours d'année scolaire en fonction des effets
Collaboration	• La famille est impliquée dans la collaboration
Conditions de mise en œuvre du dispositif	• S'inspirer d'autres écoles • Définir le meilleur moment de la mise en place du dispositif dans l'année scolaire • Se laisser le temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif

4.2 École PPC : le projet personnel complémentaire

4.2.1 Résumé

À l'école PPC, les membres d'un comité de réflexion se sont rencontrés pendant une année scolaire afin de planifier un projet à mettre en place pour soutenir leurs élèves talentueux ou doués²⁵. Le comité de travail s'est donné pour mandat d'amener les élèves ciblés à s'engager dans un ou des projets personnels complémentaires pour mettre en valeur leurs compétences et intérêts afin de les garder engagés dans la sphère scolaire et ainsi soutenir leur motivation scolaire. À certains moments définis par les enseignants et les élèves, ils sont amenés à travailler sur leur projet personnel complémentaire de façon autonome dans leur classe, à l'aide d'outil numérique, ou dans un local de créativité, accompagnés d'une personne-ressource.

La figure ci-dessous représente le dispositif proposé à l'école PPC. On y voit les élèves scolarisés en classe ordinaire à temps plein dans différentes classes. Ces élèves sont représentés par des formes différentes puisqu'ils travaillent chacun, respectivement, sur un projet complémentaire qui leur est propre. Comme représenté sur la figure, ces élèves peuvent travailler sur leur projet personnel complémentaire en classe, mais

²⁵ De nombreux concepts sont utilisés dans la littérature pour représenter les enfants dont le potentiel est supérieur à celui de la majorité des enfants du même âge : surdoués, précoces, à haut potentiel ou à haut potentiel intellectuel (Laliberté, 2015). Dans le cadre de la description de ce cas, nous utiliserons le concept d'élèves talentueux ou doués puisqu'il s'agit du concept privilégié par l'équipe-école participant à la recherche.

peuvent aussi se rendre dans un local de créativité où du matériel est accessible et où une personne-ressource est présente pour les accompagner.

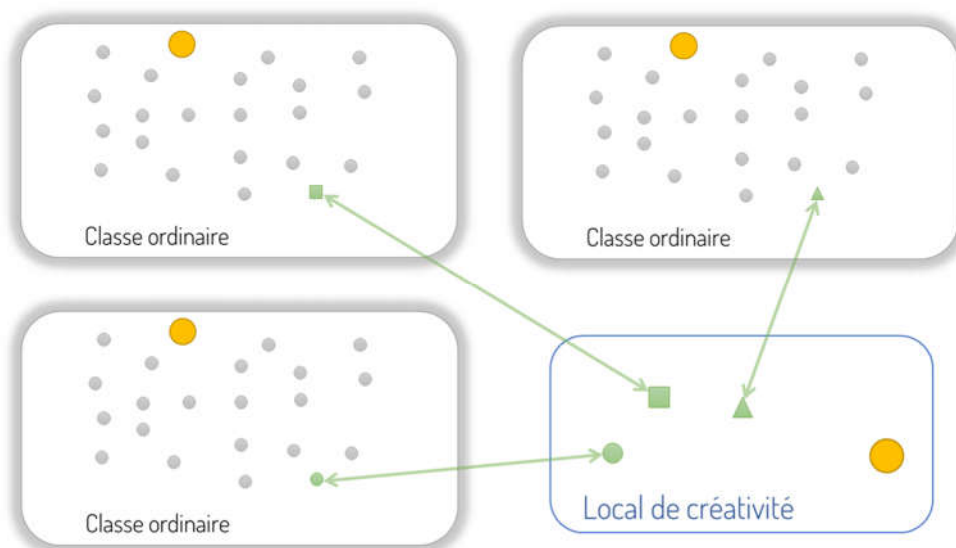


Figure 4.11 École PPC : représentation du dispositif

4.2.2 Description du milieu

L'école PPC est une école privée en périphérie de Montréal. Il s'agit d'une école qui accueille 576 élèves, du troisième cycle du primaire jusqu'à la cinquième secondaire, sélectionnés à la suite d'examens d'admission. En plus des enseignants, l'équipe-école inclut, entre autres, un directeur responsable de la réussite éducative, un éducateur spécialisé et un travailleur social. Pour soutenir la réussite éducative, l'école met à la disposition des élèves des services variés tels que de l'orthopédagogie, du tutorat par les enseignants ainsi que des mesures d'aide en français pour chaque niveau scolaire.

4.2.2.1 Contexte du projet au moment de la collecte de données

Il s'avère important de situer le contexte du projet décrit au moment de la collecte de données. Lors de l'année de la collecte de données, l'équipe-école se situe à l'an 0 du projet. Il s'agit d'une année de planification relative aux ressources à déployer et aux actions anticipées en vue de la première année du projet (l'an 1).

L'élément déclencheur de cette réflexion est relatif à l'augmentation du nombre de rapports d'évaluations pour des élèves talentueux ou doués reçus à l'école. Initialement, il n'y avait qu'une seule élève à l'école PPC qui démontrait des signes propres aux élèves talentueux ou doués. Par ailleurs, en une seule année scolaire, des professionnels de la santé ont évalué la douance de trois élèves de l'école. Avec les rapports acheminés à l'école, les exigences concernant les services offerts pour répondre à leurs besoins particuliers se sont rehaussées et légitimées.

Avoir un rapport. On n'en avait jamais eu avant. Ce n'est plus juste, « ma fille a un talent, c'est facile à l'école. » On a une évaluation qui a été faite. Qui vient confirmer qu'elle a un besoin. (PPC_EO1_R1)

Dans les années passées, l'équipe avait déjà fait quelques petites adaptations pour des élèves avec ce type de profil. Par exemple, du matériel avait été acheté pour permettre à un élève de travailler sur un projet personnel extrascolaire. Toutefois, avec les années,

les intervenants ont réalisé que le besoin s'est accru et qu'une réflexion sur la mise en place d'un projet plus structuré est nécessaire.

C'était à la pièce, mais là, il faut faire quelque chose. (PPC_EO1_R1)

Devant les besoins grandissants de la population ciblée, EO1 a mené une recension de la littérature et a fait part de ses questionnements à DIR1. DIR1 a proposé la création d'un comité d'intervenants qui allaient se pencher sur la question dans son école. Ainsi, au cours de l'an 0, la première étape a été de mettre en place un comité impliquant des intervenants de l'école interpellés par la question.

Étant donné le statut d'école privée de l'école PPC, il apparaît intéressant de mentionner que les membres de cette école se sont entendus pour dire que la mise en place d'un tel projet pouvait permettre, éventuellement, de susciter un intérêt pour ces élèves de choisir cette école. Les intervenants ont souhaité, en quelque sorte, stimuler l'innovation pour « attirer une nouvelle clientèle » (PPC_DIR1_R3).

4.2.3 Informations sur les participants de la recherche

Sept intervenants scolaires de cette école ont participé à cette recherche. D'abord, le directeur des services pédagogiques (DIR1) et une enseignante du troisième cycle du primaire (EO1) y ont pris part. Selon DIR1, EO1 est l'instigatrice du projet, c'est elle qui a « levé le drapeau » aux besoins de ces élèves : c'est à partir de ses observations en classe à travers les années qu'elle a souhaité planifier un projet soutenant particulièrement les élèves talentueux ou doués.

Ça faisait longtemps que ça me travaillait, dans mon enseignement, je me suis toujours donné une obligation de ne pas oublier ces élèves-là. Qui sont là, qui ont besoin de plus. (PPC_EO1_R1)

Aussi interpellé par la question, DIR1 participe à un groupe de travail rassemblant des directions d'écoles privées qui collaborent à la mise en place d'un guide abordant les enjeux et les pratiques à mettre en place pour soutenir ces élèves.

Au cours de l'année scolaire, DIR1 a rassemblé les intervenants de l'école PPC interpellés par la question du soutien des élèves doués ou talentueux dans un comité de réflexion. Tous les intervenants du comité ont pris part, à titre de participants, à notre recherche. Ils sont listés dans le tableau ci-dessous et associés au code alphanumérique qui leur a été attribué.

Tableau 4.7 École PPC: codes alphanumériques attribués aux participants

Directeur des services pédagogiques	DIR1
Enseignante, troisième cycle du primaire	E01
Enseignant d'arts plastiques, 1-5 ^e secondaire	SPE1
Enseignante en éducation physique, 1 ^{re} et 2 ^e secondaire	SPE2
Enseignante en géographie et en histoire, 2 ^e et 4 ^e secondaire	E02
Enseignante en sciences, 1-2 ^e secondaire	E03
Directeur responsable de la réussite scolaire	DIR2

4.2.4 Le dispositif scolaire de l'école PPC

La figure présentée à la page suivante représente les éléments descriptifs pour chacune des composantes du dispositif étudié à l'école PPC. Chacune de ces composantes est décrite dans les sections qui suivent.

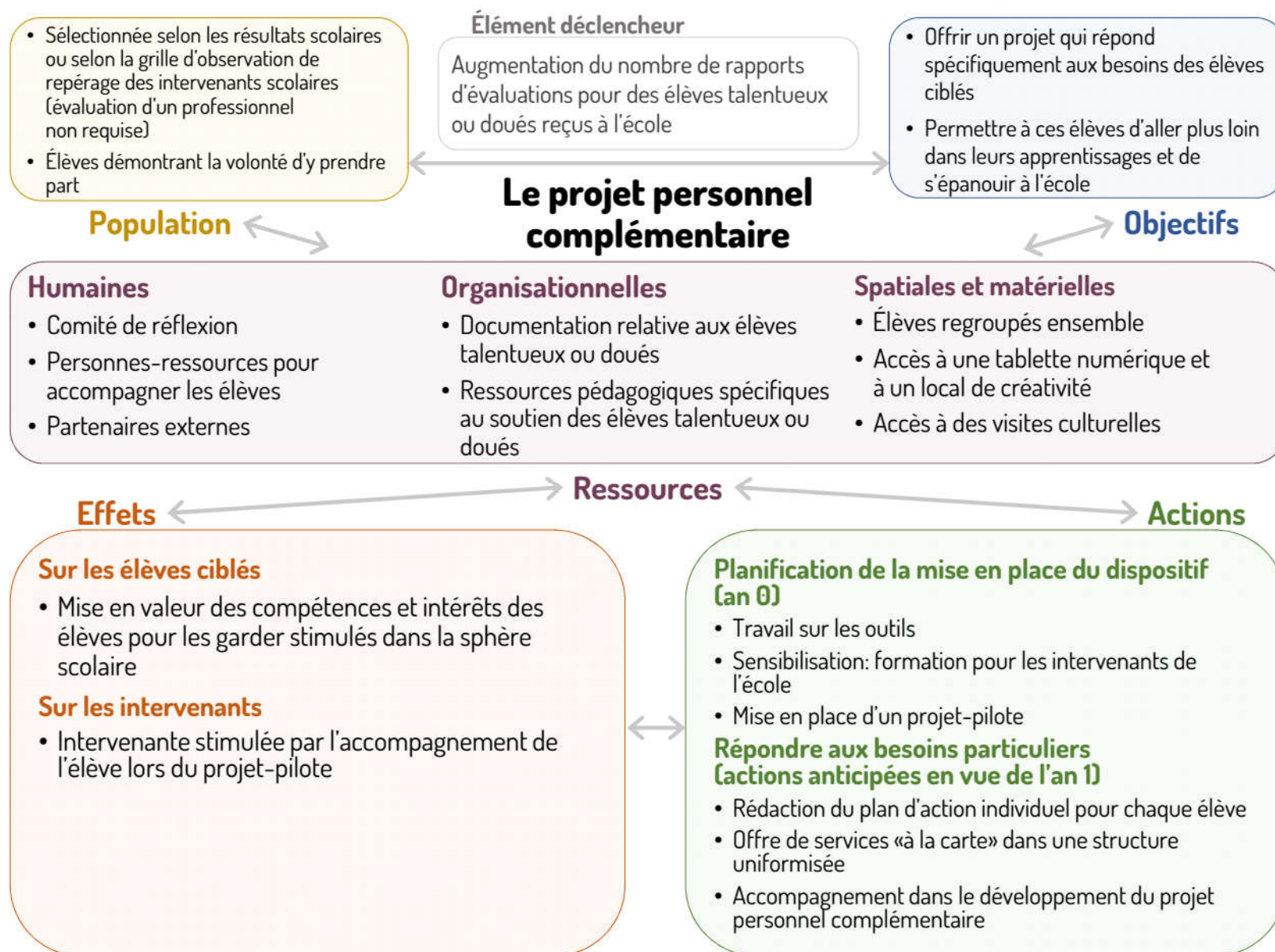


Figure 4.12 École PPC: résumé des composantes du dispositif

4.2.5 Population

Les élèves ciblés pour le dispositif sont, entre autres, sélectionnés en fonction de leurs résultats aux bulletins au niveau primaire et des résultats des examens d'admission à l'école PPC. Les élèves ciblés sont ceux dont le profil scolaire des deux années précédentes démontre qu'ils sont doués ou talentueux sur le plan scolaire. Il ne s'agit pas nécessairement d'élèves qui ont reçu un rapport d'évaluation par un professionnel de la santé. DIR1 explique qu'un rapport d'évaluation n'est pas requis pour que les services soient mis en place.

Tu sais, on est capable, je pense de mettre des choses en place sans...
Un peu comme on peut le faire avec des élèves qui ont un trouble à l'école on est capable de mettre des choses en place, il n'y a pas d'évaluation, puis on le met. (PPC_DIR1_R2)

Ainsi, pour DIR1, ces élèves présentent des besoins particuliers auxquels l'école doit répondre au même titre, par exemple, que pour les élèves ayant des difficultés scolaires.

Donc, c'est vraiment plus de voir comment on peut travailler auprès de cette clientèle-là qui présente aussi des besoins. C'est vraiment l'autre bout du spectre là. (PPC_DIR1_R1)

En plus des élèves qui font leur entrée scolaire au secondaire, certains élèves scolarisés à l'école PPC peuvent être ciblés à partir des critères de la grille d'observation partagée auprès des membres de l'équipe-école pour faire le repérage. À partir du moment où plus d'un intervenant fait le même constat pour un élève et juge qu'il bénéficierait potentiellement de cette offre de service, les intervenants se rencontrent pour planifier sa participation au projet.

Ainsi, les élèves ciblés pour ce projet sont ceux qui réussissent au-delà des attentes scolaires et qui pourraient bénéficier de mesures de soutien pour les amener plus loin au niveau scolaire.

Ce sont des élèves qui ont un talent au niveau scolaire, ils sont vraiment performants, capables d'en avoir un peu plus et de partir de leurs champs d'intérêt. (PPC_DIR1_R2)

En ce sens, les intervenants souhaitent se laisser la latitude concernant certains élèves qui auraient reçu un rapport d'évaluation, mais qui ne se démarqueraient pas au niveau scolaire et pour qui un tel projet ne représenterait pas une mesure soutenant leur motivation scolaire.

Les intervenants ont aussi mentionné que le choix final de la participation au projet reviendra à l'élève et ses parents. Dans le cas où ce dernier ou ses parents ne souhaiteraient pas y prendre part, il ne serait pas contraint à le faire. En contrepartie, l'équipe anticipe que des parents pourraient faire la demande que leur enfant bénéficie de ce service alors qu'il n'aurait pas été identifié par l'équipe-école. En ce sens, DIR1 mentionne que l'équipe se fiera à l'évaluation faite à l'interne. L'identification et la sélection se feront à partir des observations des intervenants et d'une grille de critères préétablis et ces critères seront les balises d'invitation au projet.

DIR1 explique qu'il envisage déjà l'augmentation de la population ciblée dans les années suivantes. Les élèves qui auront pris part au projet à l'an 1 passeront au niveau scolaire suivant et de nouveaux élèves feront leur entrée dans le projet.

C'est sûr que là, on vise une dizaine d'élèves, mais ces élèves-là vont monter en secondaire 2. L'année prochaine, je vais en avoir des

nouveaux en secondaire 1. J'ai l'impression que l'achalandage va peut-être se bonifier. Et un moment donné, ils vont pouvoir se mélanger aussi et il va y avoir autant des élèves de 1 que de 2. Ils pourraient peut-être collaborer aussi et ça pourrait devenir intéressant d'en avoir chaque année des nouveaux. (PPC_DIR1_R5)

4.2.5.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Au sein du dispositif mis en place à l'école PPC, une restructuration de l'environnement scolaire est planifiée pour la population ciblée afin de répondre à leurs besoins pédagogiques particuliers. Conformément au modèle théorique présenté, cela positionne la composante population de ce dispositif vers le pôle de l'inclusion sur le continuum, telle que nous l'illustrons sur la figure suivante.



Figure 4.13 École PPC : analyse de la composante population

4.2.6 Objectifs

DIR1 a expliqué que les élèves doués ou talentueux, au même titre que des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, sont à risque de décrochage, d'anxiété ou encore de sous-performance s'ils ne sont pas stimulés. Le directeur a ajouté que ces élèves sont souvent isolés et qu'ils ont, dans certains cas, plus de difficulté à socialiser avec leurs pairs. Une solution proposée est parfois celle de l'accélération scolaire²⁶.

²⁶ Communément appelée « saut de niveau scolaire » ou « saut de classe », l'accélération scolaire se définit comme « un ensemble varié de procédures administratives qui visent l'enrichissement du vécu scolaire de l'élève et qui ont pour caractéristique spécifique une progression plus rapide ou plus hâtive que la normale, par matière ou par classe » (Gagné, 1986, p.16).

Toutefois, selon les intervenants, certains élèves n'atteignent pas le niveau de maturité attendu pour le niveau scolaire subséquent et cette option n'est pas à privilégier. Cette option implique un changement du cercle social dans lequel l'élève peut avoir du mal à s'intégrer. Par le passé, certains élèves ont refusé par eux-mêmes cette proposition. Face à cette situation, DIR1 souhaite rassembler des intervenants de l'école afin de structurer un projet pour répondre spécifiquement aux besoins des élèves talentueux ou doués.

Répondre aux besoins de ces élèves-là, qui ont des besoins, qui sont différents. De faire une différenciation pédagogique qui va permettre à ces enfants-là de progresser, d'évoluer et d'être heureux dans leur milieu. (PPC_DIR1_R1)

Les intervenants s'entendent sur le mandat de leur comité : prévoir une offre de services pour ces élèves afin qu'ils puissent mettre en valeur leurs connaissances et compétences. Plus précisément, le comité de travail souhaite amener les élèves ciblés à s'engager dans un ou des projets personnels complémentaires.

C'est d'avoir quelque chose [à faire] plutôt que d'attendre puis de perdre du temps, ce qui les angoisse beaucoup. (PPC_DIR1_R2)

Les membres du comité souhaitent offrir une structure claire et cohérente connue par tous les intervenants de l'école plutôt que des petites initiatives ponctuelles offertes spontanément par certains enseignants.

Pour les élèves ciblés, le comité planifie une offre de service « à la carte » en fonction des intérêts et des compétences de chacun. Les intervenants expliquent qu'ils souhaitent que ce dispositif permette aux élèves d'aller plus loin dans leurs

apprentissages. EO1 explique qu'il ne s'agit pas d'offrir des adaptations à l'enseignement déjà offert, mais plutôt d'un service supplémentaire pour soutenir ces élèves.

Adapter, non, on ne veut pas l'adapter. Mieux diriger les services qui seront offerts à l'enfant. (PPC_EO1_R1)

À travers ce dispositif, les membres du comité de cette école se donnent comme intention sous-jacente de permettre aux élèves d'apprendre à mieux se connaître eux-mêmes et mieux comprendre leurs particularités tout en mettant à profit leurs capacités et compétences.

D'apprendre à se connaître aussi. Parce qu'ils se sont toujours sentis comme des « bibittes ». (PPC_EO1_R4)

Simultanément à cette réflexion à l'an 0, des services particuliers sont mis en place pour une élève, à titre de projet-pilote, afin de comprendre les actions à privilégier dès l'année suivante. Certains éléments propres à ce projet-pilote sont présentés dans la description du dispositif étudié, notamment dans les ressources et actions déployées.

4.2.6.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école PPC, le dispositif a pour objectif une réorganisation des services pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves. Dans cette école, une nouvelle offre de service est développée pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leurs apprentissages. Suivant le modèle théorique proposé, cela positionne la composante

« objectifs » du dispositif mis en place davantage vers les visées inspirées par le paradigme de l'inclusion scolaire.



Figure 4.14 École PPC : analyse de la composante objectifs

4.2.7 Ressources

Nous rappelons que le dispositif étudié est au stade de la planification au moment de la collecte de données et que les ressources mentionnées sont, pour la majorité, anticipées.

4.2.7.1 Ressources humaines

En début d'année scolaire, DIR1 et EO1 sont les deux intervenants impliqués dans la planification du dispositif. Antérieurement, EO1 a pris part à des formations axées sur le profil de ce type d'apprenant et elle a mené une recension des écrits pour mieux comprendre ces élèves, leurs particularités, leurs besoins ainsi que leurs capacités. DIR1, quant à lui, contribue à un groupe de travail encadré par des chercheurs universitaires qui rassemble de nombreuses directions d'établissement, portant sur la question du soutien à mettre à la disposition de ces élèves.

À l'école PPC, il y a eu une restructuration au sein des comités pédagogiques en cours d'année scolaire et un comité de réflexion sur le soutien à offrir aux élèves talentueux ou doués a été créé. Les enseignants qui se sentaient interpellés par la question et qui souhaitaient y contribuer de façon volontaire s'y sont ajoutés. Ensemble, ils ont planifié

les étapes en vue de développer un dispositif qui allait être mis en place dès la rentrée scolaire suivante. C'est ainsi que se sont ajoutés quatre enseignants ainsi que le responsable de la réussite scolaire à DIR1 et EO1 pour une première rencontre formelle du comité.

Pour les membres du comité de réflexion, il est évident que des intervenants doivent être identifiés comme étant des personnes-ressources pour les élèves ciblés par le dispositif. Dès la première rencontre du comité de réflexion, les intervenants précisent que ceux qui prendront part au dispositif à titre de personnes-ressources ne sont pas nécessairement des enseignants des élèves ciblés et qu'ils pourraient les accompagner pendant plusieurs années scolaires.

Chaque enseignant a peut-être quelque chose à apporter à un élève qui ne sera pas nécessairement son élève. (PPC_SPE2_R2)

Le rôle de ses personnes-ressources sera de superviser et de guider les élèves et ce, en fonction de leur propre champ d'intérêt.

Avoir quelqu'un qui va être responsable de superviser un peu ces élèves-là, de les guider dans le travail qu'ils sont en train de faire. « Tu es rendu où? Comment ça va? As-tu besoin d'aide? » De donner cette flexibilité-là. (PPC_DIR1_R3)

Une période d'accompagnement et de supervision pour deux personnes-ressources sera aménagée chaque semaine de leur horaire cycle pour faire de la planification et de l'encadrement pour soutenir les élèves ciblés.

De plus, les membres du comité ont soulevé l'idée d'impliquer des partenaires à titre d'intervenants externes au sein du dispositif. Des possibilités de mettre en place un

réseau pour travailler différentes sphères (entrepreneuriales, universitaires, communautaires) ont aussi été discutées et restent à concrétiser au cours de l'an 1 de la mise en place du dispositif.

4.2.7.2 Ressources organisationnelles

Pour soutenir les intervenants dans leur compréhension du type d'accompagnement à offrir aux élèves, DIR1 a partagé les ressources recensées dans le groupe de travail des écoles privées concernant les élèves talentueux ou doués. Cette documentation contient des informations relatives aux encadrements légaux et ministériels relatifs au soutien à offrir à ces élèves, aux rôles et responsabilités des enseignants ainsi qu'aux modèles d'intervention documentés et priorisés par la recherche. En plus de cette documentation, DIR1 a mis à la disposition des enseignants des ressources pédagogiques (ouvrages) spécifiques au soutien de ces élèves qui comportent, entre autres, des stratégies d'interventions et d'adaptation.

De plus, à la deuxième rencontre du comité de réflexion, DIR1 a remis un cartable avec de la documentation relative aux élèves talentueux ou doués aux membres du comité de réflexion. Ce cartable contient la documentation préparée par EO1 ainsi que des informations provenant d'autres commissions scolaires ou encore d'autres provinces canadiennes.

4.2.7.3 Ressources spatiales et matérielles

Les membres du comité de réflexion se sont entendus pour dire que les élèves ciblés par le dispositif pour la première année seraient rassemblés dans le même groupe en secondaire 1.

Du fait qu'ils sont très forts, ils vont commencer dans le même groupe.
(PPC_DIR1_R5)

Dès la première rencontre formelle du comité, l'idée de la mise en place d'un local dans lequel les élèves seront accueillis pour travailler sur leur projet respectif est mentionnée. DIR1 présente cet espace comme un local de créativité où le matériel nécessaire à l'avancement des projets de chacun sera disponible. La disposition du local sera planifiée pour permettre le travail individuel, mais aussi collaboratif.

J'ai fait faire du mobilier : des tables hautes. On va créer une petite ambiance avec des lumières suspendues. Des tabourets. Quand ils vont vouloir travailler sur des projets, il y a de grandes tables. Ils peuvent aller dans ce local-là. Faire du « brainstorming ». Il va y avoir des crayons, des rouleaux de papier. Travailler sur la robotique, des maquettes, ils vont avoir beaucoup d'espace. (PPC_DIR1_R5)

À l'école PPC, dès leur entrée en secondaire 1, tous les élèves ont accès à une tablette numérique. Selon DIR1, cet outil représente une ressource importante pour soutenir les élèves ciblés par le projet. En effet, les élèves pourront travailler sur leur projet respectif de façon autonome, tout en demeurant en classe.

Ça peut se faire en classe aussi, sans nécessairement le sortir, c'est qu'on lui permette de ne pas suivre le cours régulier. Surtout avec [la

tablette numérique], c'est plus facile. [...] Que le jeune devienne autonome en classe. (PPC_DIR1_R4)

Les membres du comité exposent aussi la possibilité d'offrir des visites dans les bibliothèques, musées, sites historiques ou tout autre endroit susceptibles de susciter l'intérêt des élèves et qui leur permettront d'aller plus loin dans leur projet respectif.

Les membres du comité s'entendent pour dire que les services offerts aux élèves ciblés seront déployés « à la carte » en fonction de leurs besoins individuels. Ils sont toutefois réalistes en ce qui a trait à la première année concernant l'offre de service individualisée.

En même temps, je pense qu'il va falloir qu'on ait une formule quand même assez uniformisée pour qu'on soit structurés aussi à travers ça et peut-être... Quitte à commencer avec une approche qui est plus limitée, mais la faire grandir un peu par la suite. (PPC_EO2_R2)

4.2.7.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école PPC les élèves sont tous scolarisés en classe ordinaire. Suivant le modèle théorique exposé, nous positionnons cette sous-composante relative au type de regroupement de scolarisation vers le pôle de l'inclusion sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.



Figure 4.15 École PPC : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)

À l'école PPC, les pratiques de différenciation concernant le dispositif sont offertes en classe, mais elles se font majoritairement dans un local externe à la salle de classe de

l'élève. Ainsi, conformément au modèle théorique, cette sous-composante est davantage inspirée du paradigme de l'intégration scolaire, tel qu'illustré sur la figure qui suit.



Figure 4.16 École PPC : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)

Une spécification des rôles est attribuable à l'école PPC, où des intervenants sont spécifiquement identifiés pour soutenir les élèves à l'extérieur de la classe. À cet effet, cette sous-composante relative aux rôles des intervenants semble davantage s'inspirer du paradigme de l'intégration scolaire tel qu'exposé dans le modèle théorique.



Figure 4.17 École PPC : analyse de composantes ressources (rôles des intervenants)

4.2.8 Actions

4.2.8.1 Planification de la mise en place du dispositif (an 0)

Au cours de l'an 0, les principales actions relèvent principalement de la planification du dispositif ainsi que du travail de sensibilisation. Les actions entreprises pour le projet-pilote de l'an 0 sont aussi présentées.

Les membres du comité de réflexion se sont rassemblés en cours d'année pour planifier la structure du dispositif. Le tableau ci-dessous présente le calendrier des rencontres du comité et les actions connexes liées à l'avancement de la planification du dispositif.

Tableau 4.8 École PPC : calendrier des actions et des rencontres du comité de réflexion

Année scolaire précédente	▪ E01 fait une revue de la littérature sur les besoins des élèves talentueux ou doués. ▪ DIRI participe à un groupe de travail ralliant des écoles privées sur la question du soutien aux élèves talentueux ou doués.
Septembre - octobre	▪ Rencontre entre E01 et DIRI pour établir les objectifs d'un éventuel comité de réflexion
Novembre - décembre	▪ Recrutement des intervenants intéressés
Janvier - avril	▪ 1^{re} rencontre du comité : - Spécification du mandat du comité - Élaboration d'un échéancier ▪ Rencontre 2 - Information sur la population visée et spécification du vocabulaire commun à privilégier (talent, douance, surdouance, etc.) - Partage de ressources déjà existantes - Réflexions sur les types de services à offrir
Avril	▪ Rencontres 3 et 4 - Travail sur les outils (formulaire aux parents et aux élèves et grilles d'observation à l'interne)
Mai	▪ Formation sur les élèves talentueux ou doués offerte à l'ensemble des enseignants de l'école par E01
Juin	▪ Finalisation des outils et envoi du formulaire aux parents et aux élèves
Été	▪ Aménagement du local de créativité

4.2.8.1.1 Travail sur les outils

Des formulaires pour les parents et leur enfant sont développés en équipe afin d'identifier et de comprendre les besoins des élèves ciblés : leurs forces, leurs difficultés et leurs passions. Les informations demandées dans le formulaire sont

relatives à l'autonomie, aux compétences sociales et au travail d'équipe ainsi qu'aux compétences transversales dans les sphères scolaire et extrascolaire.

Connaître les élèves, je trouvais ça intéressant, avant de les recevoir qu'on puisse connaître : que les parents nous présentent leur enfant, pour que l'on connaisse les défis, les forces. « Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en? » (PPC_DIR1_R3)

Selon DIR1, la portion relative à l'autonomie est importante puisque l'élève devra être autonome pour prendre part activement au projet. Le formulaire est travaillé en comité à partir de formulaires utilisés dans d'autres commissions scolaires ou provinces canadiennes.

Tel que présenté sur le calendrier des actions ci-dessus, le formulaire est envoyé aux élèves ciblés par le projet ainsi qu'à leurs parents au printemps.

Une grille d'observation a aussi été travaillée pour permettre aux enseignants de l'école d'identifier les élèves qui pourront prendre part au projet.

[...] travailler au niveau du repérage, voir un peu comment on pourrait repérer ceux qu'on a à l'interne, se faire un outil. [...] Si quelqu'un soulève un doute, ou en fournissant les grilles aux profs en début d'année : voici un peu les grilles d'observation, si jamais, ça allume quelque chose. (PPC_DIR1_R4)

4.2.8.1.2 Sensibilisation

En plus des activités du comité de réflexion tenues en cours d'année scolaire, EO1 offre une formation aux membres de l'équipe-école afin de sensibiliser et conscientiser les intervenants de l'école à l'importance de la mise en place de pratiques de différenciation pour ces élèves.

Pour expliquer un peu ce que sont ces élèves-là, quels sont leurs besoins. Comment on peut les aider. [...] les gens ont été vraiment emballés par la présentation. (PPC_DIR1_R5)

Cette formation suscite un l'intérêt au sein de l'école. Les enseignants constatent qu'ils ont déjà observé des élèves dans leur classe ou dans l'école avec des profils similaires à ceux présentés. DIR1 explique qu'il anticipe de procéder à une sensibilisation plus ciblée pour les enseignants du groupe dans lequel ces élèves se retrouveront en secondaire 1.

Donc, premièrement, cibler ces enseignants dans ce groupe-là pour travailler avec eux dès le début de l'année des projets, des activités qui soient en lien avec la matière. (PPC_DIR1_R5)

4.2.8.1.3 Projet-pilote

Dès l'an 0, des actions sont mises en place pour répondre aux besoins d'une élève. Par exemple, elle obtient des permissions de sorties de classe pour se rendre dans des locaux de l'école pour travailler sur des projets personnels de façon autonome. Cette adaptation a été décidée et expliquée en rencontre de niveau, avec tous les enseignants de l'élève. Les enseignants connaissent ses modalités et comprennent les bénéfices pour l'élève.

On a adapté en fonction de ses besoins à elle. Il fallait répondre à son ennui. Avoir la permission de sortir des cours quand elle sent que ce n'est pas nécessaire pour elle d'y assister. Ouvrir cette porte : d'avoir accès à la bibliothèque [...] elle est très artistique : de pouvoir aller au local d'arts plastiques : elle peut faire des toiles. (PPC_EO1_R1)

Certaines journées sont aussi libérées pour cette élève afin qu'elle puisse faire des sorties culturelles extrascolaires, toujours en étant accompagnée d'un enseignant.

4.2.8.2 Répondre aux besoins particuliers (actions anticipées en vue de l'an 1)

En ce qui a trait aux actions du dispositif opérationnel, elles sont pour la majorité anticipées par les membres du comité de réflexion.

Dès la seconde rencontre du comité, EO1 mentionne que de nombreux éléments d'organisation sont à considérer et qu'une structure est nécessaire à la fonctionnalité du projet.

4.2.8.2.1 Plan d'action

Au cours des échanges lors des rencontres du comité, les membres s'entendent pour dire qu'il n'y aura pas nécessairement de plan d'intervention individualisé mis en place pour les élèves ciblés par le projet. Toutefois, les intervenants souhaitent qu'un plan d'action soit établi pour chaque élève. Ce plan d'action présentera le profil de l'élève, ses besoins, ses champs d'intérêt et les adaptations qui seront mises en place.

4.2.8.3 Services « à la carte »

Les intervenants s'entendent aussi pour dire que les services offerts à ces élèves seront individualisés. Les intervenants abordent à plusieurs reprises le concept de service « à la carte ». Ils envisagent que les modalités puissent être différentes d'un élève à l'autre en fonction de leurs besoins.

Il y a plusieurs façons de le vivre. Il y a plusieurs avenues, je pense, il faut quasiment que ce soit « à la carte ». Est-ce que cet enfant-là doit sauter un niveau? Est-ce qu'il peut être sorti de certains cours? Lesquels? Quand? Tout le temps? Pas tout le temps? Est-ce que ce qu'il

va faire, ce qu'il va produire en dehors, ça va rentrer dans ses évaluations? Ou pas? Il y a plein de questions. (PPC_EO1_R2)

Malgré l'importance du service individualisé pour chaque élève, les membres du comité s'entendent pour dire qu'une formule uniformisée relative à l'organisation générale est de mise. Les intervenants devront connaître les modalités encadrantes.

Il n'y a pas de recette, pour chaque élève ce sera différent, mais il faut tenter de trouver une stratégie globale. (PPC_DIR1_R1)

4.2.8.3.1 Projet personnel complémentaire

À la première rencontre du comité, les intervenants précisent que les élèves devront suivre les cours comme tous les autres élèves, mais qu'ils pourront mener un projet personnel complémentaire.

Dans le fond, c'est le fait qu'il va plus vite dans une matière, ça va lui permettre de remplacer ce temps-là par les autres projets. (PPC_SPE2_R2)

Il s'agira d'un projet personnel qui sera mené tout au long de l'année à partir des intérêts des élèves. Les élèves pourront mener leur projet en classe à partir de leur tablette numérique ou d'un ordinateur personnel, sans déranger le déroulement du cours. Ils pourront aussi sortir de la classe pour se rendre au local de créativité pour avancer leur projet. Pour réaliser son projet, il sera possible que l'élève soit amené, à certains moments, à l'extérieur de l'école, pendant les heures de cours, pour rencontrer des partenaires externes. Le fait de connaître les profils des élèves permettra aussi à l'équipe de cibler des sorties qui seront vraiment en lien avec leurs champs d'intérêt et de trouver des ressources pertinentes pour eux. Des enseignants pourront accompagner

ces visites en fonction des matières qu'ils enseignent, mais aussi en fonction de leurs propres champs d'intérêt. Le formulaire envoyé l'année précédente permettra d'identifier des élèves qui auraient des intérêts similaires et l'équipe pourra trouver des intervenants qui pourront encadrer ces élèves.

Si on se rend compte qu'il y a 4 élèves qui trippent sur les sciences ; on va s'asseoir avec les profs de sciences et dire « j'en ai 4, aurais-tu des idées de projets, 2-3 idées qu'ils pourraient pousser plus loin ou être alimentés ou faire des laboratoires ou créer quelque chose, on y va avec les sciences. » [...] suggérer des idées de projets, on le structure, on établit quelque chose (PPC_DIR1_R3)

Au quotidien, les élèves pourront aussi sortir de leur classe pour se rendre, par exemple en salle d'entraînement ou à la bibliothèque en fonction de leurs besoins et des modalités préétablies avec l'équipe-école. En plus de l'offre relative au projet personnel, DIR1 explique que les élèves pourraient prendre part à d'autres activités pour répondre à leurs besoins.

Je pense que ça, c'est important de leur offrir de participer à des concours, des compétitions, le parlement, des trucs comme ça. Je pense que leur offrir ces possibilités, c'est déjà un plus. C'est pour ça de recenser tout ce qui se fait en termes de concours. C'est très varié. (PPC_DIR1_R2)

4.2.8.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école PPC, les actions entreprises par les intervenants relèvent d'une structure planifiée pour plusieurs élèves ciblés. Elles sont diversifiées et adaptées pour chaque élève, mais elles relèvent d'une approche commune. Conformément au modèle théorique suggéré, cela les positionne de façon centrale sur le continuum avec des

tendances à la fois inspirées des principes de l'intégration et de l'inclusion scolaire tel que présenté sur la figure ci-dessous.

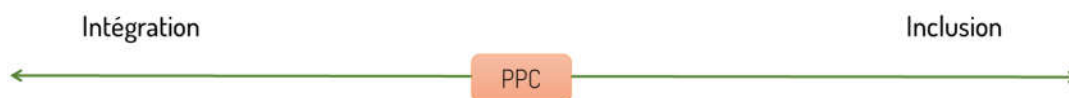


Figure 4.18 École PPC : analyse de la composante actions

4.2.9 Effets

4.2.9.1 Sur les élèves ciblés

Les intervenants anticipent des effets pour la première année de la mise en place du dispositif. Selon eux, le dispositif permettra de répondre aux besoins des élèves talentueux et doués. Ils souhaitent amener les élèves ciblés à s'engager dans leur projet personnel complémentaire afin de mettre en valeur leurs compétences et intérêts ainsi que pour les garder engagés dans la sphère scolaire et ainsi soutenir leur motivation scolaire.

4.2.9.2 Sur les intervenants

L'enseignante qui a accompagné l'élève au cours de l'année scolaire à titre de personne-ressource a mentionné que cet accompagnement a été tout autant stimulant pour elle-même que pour l'étudiante.

C'est très stimulant comme prof de vivre ça. [...] Moi, je suis gagnante, et elle aussi! (PPC_EO1_R1)

4.2.9.3 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école PPC, les effets attendus du dispositif sont spécifiques aux élèves ciblés par celui-ci. Comme illustré sur la figure ci-dessous et suivant le modèle théorique exposé, cela situe la composante effets sur le continuum avec une influence davantage provenant du paradigme de l'intégration pour cette école.



Figure 4.19 École PPC : analyse de la composante effets

4.2.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

La figure suivante représente l'analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour l'ensemble des composantes du dispositif scolaire mis en place à l'école PPC. La représentation du dispositif de l'école PPC ainsi présentée permet d'observer que les composantes de la population d'élèves visée, les objectifs et le type de regroupement de scolarisation s'appuient sur des visées du paradigme de l'inclusion scolaire conformément au modèle théorique. Il est pourtant observable que deux sous-composantes relatives aux ressources, celles des pratiques de différenciation et des rôles des intervenants sont davantage inspirées du paradigme de l'intégration scolaire. Les actions se situent de façon plus centrale sur le continuum, mais les effets semblent davantage influencés par les principes du paradigme de l'intégration.

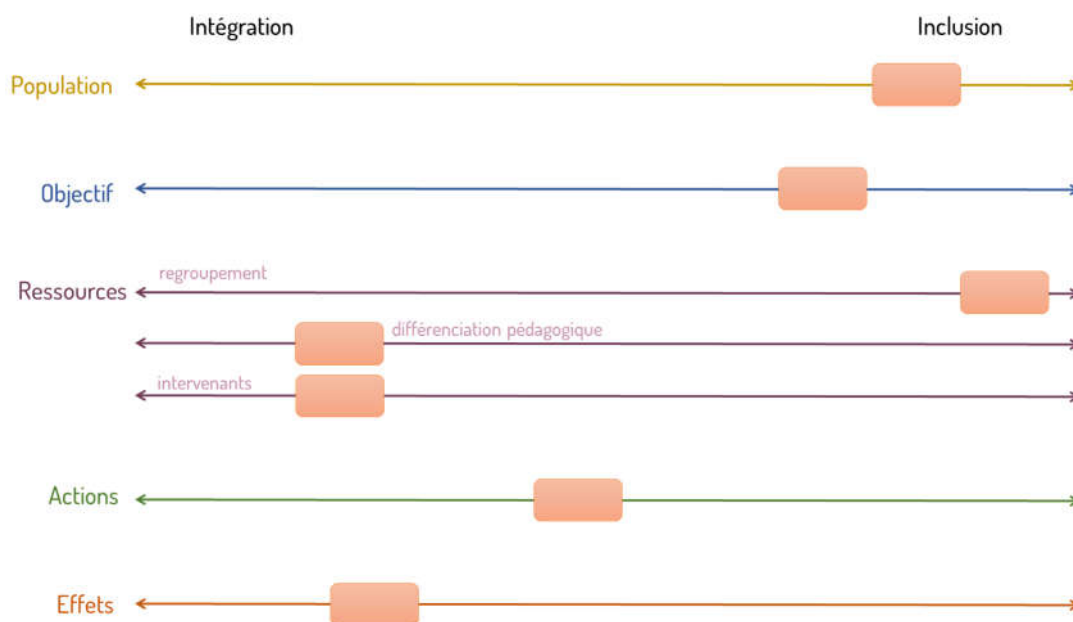


Figure 4.20 École PPC : analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

4.2.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des éléments qui agissent comme des obstacles à la mise en place du dispositif. D'abord, ils ont nommé des obstacles liés aux ressources attribuées au dispositif.

Concernant les ressources organisationnelles, un obstacle rencontré lors des rencontres du comité de réflexion est la difficulté à faire coordonner les horaires pour la concertation des intervenants scolaires.

Il n'y a pas eu suffisamment de rencontres. Le temps nous a joué un tour. On veut organiser ça différemment l'année prochaine. Pour avoir plus de moments de rencontre. (PPC_DIR1_R5)

Dans le même ordre d'idées, les intervenants ont nommé la difficulté à faire coordonner les horaires entre les groupes : la logistique de la libération des élèves pour se rendre au local de créativité au même moment que la personne-ressource.

Les intervenants ont nommé un facteur qui semble être un obstacle à la mise en place du dispositif lié à l'attitude des intervenants à l'égard de sa mise en place. Il s'agit du manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif. DIR1 a mentionné la variabilité du niveau d'ouverture des enseignants et le fait que certains pourraient être moins ouverts à ce que des élèves de leurs groupes puissent travailler sur un projet personnel en classe ou hors de la classe pendant les heures de cours.

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux obstacles qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école PPC.

Tableau 4.9 École PPC: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Ressources organisationnelles	• La difficulté à faire coordonner l'horaire pour la concertation des intervenants scolaires • La difficulté à faire coordonner les horaires entre les groupes
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• Le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif

4.2.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des facteurs qui ont soutenu la mise en place du dispositif dans leur école. D'abord, ils ont mentionné des facteurs relatifs aux ressources attribuées au dispositif.

En ce qui concerne les ressources humaines, DIR1 précise qu'il a amorcé le projet avec les intervenants qui démontraient de l'intérêt et une réelle intention à ce que ce dispositif fonctionne. Ainsi, selon lui, une implication sur une base volontaire dans le dispositif de la part des intervenants représente un facilitateur. Les intervenants ont expliqué qu'ils anticipent des réticences possibles à la mise en œuvre du projet et qu'ils doivent se rallier aux intervenants qui y croient. Ces intervenants deviennent des vecteurs positifs auprès du reste de l'équipe.

Il faut qu'on s'accroche à ceux qui y croient et qu'on s'en serve comme vecteurs auprès du reste de l'équipe. [...] aller chercher les éléments qui vont embarquer pour semer des graines. (PPC_DIR1_R1)

Aussi, la reconnaissance de la tâche pour les intervenants semble être un facilitateur. EO2 mentionne qu'un suivi et une structure seront nécessaires pour encadrer le projet au quotidien et pour réduire une possibilité d'alourdissement de la tâche des enseignants. À cet effet, DIR1 propose que des heures travaillées soient reconnues dans la tâche régulière des personnes-ressources afin de reconnaître et de rendre légitime le rôle de celles-ci.

Concernant les ressources organisationnelles, il s'est avéré profitable d'utiliser des outils communs par les intervenants pour bien connaître les élèves et leurs besoins. Le

formulaire envoyé aux élèves avant la rentrée scolaire permet de rassembler de l'information pertinente pour la mise en place de ressources ciblées pour les élèves.

En ce qui a trait aux ressources institutionnelles, selon DIR1, il est plus profitable de mettre en place un projet et de mobiliser des ressources lorsque plusieurs élèves ont des besoins semblables et que le dispositif est planifié pour un groupe d'élèves plutôt que pour un seul élève.

Je pense que si on en a plus, ce sera plus facile encore. Parce que tu organises quelque chose pour un sous-groupe, ce n'est pas nécessairement du « un pour un ». Mais il y a des trucs ou des activités qu'on va organiser qui vont répondre aux besoins de peut-être quatre ou cinq. À ce moment-là, il y aura une dynamique qui peut s'installer.
(PPC_DIR1_R1)

Pour soutenir les attitudes des intervenants à l'égard du dispositif, l'accès à la formation pour les intervenants semble favorable. La conférence offerte par EO1 avait pour objectif de sensibiliser les intervenants scolaires aux besoins particuliers des élèves talentueux ou doués et à aux pratiques de différenciation à proposer à ces élèves pour les accompagner dans leur cheminement scolaire.

Il y en a pour qui ça a été un éveil et ils ont compris que c'était important, autant que les élèves qui ont des troubles x-y-z.
(PPC_DIR1_R5)

Par ailleurs, les intervenants ont nommé des conditions qui facilitent la mise en œuvre du dispositif. D'abord, selon eux, s'inspirer d'autres écoles s'avère favorable. L'équipe s'est inspirée d'autres écoles qui avaient des objectifs similaires et qui avaient déjà développé des outils pour les atteindre.

Aussi, la planification d'un projet-pilote semble avoir été un facilitateur pour les intervenants puisqu'ils ont pu comprendre l'importance des pratiques de différenciation pour ce type d'élèves et observer les bénéfices pour celle-ci.

Finalement, EO1 a mentionné l'importance du leadership de la direction. Selon elle, il doit y avoir une ouverture et un engagement envers le dispositif de la part de la direction pour qu'un tel dispositif soit mis en place.

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux facilitateurs qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école PPC.

Tableau 4.10 École PPC: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Une implication sur une base volontaire dans le dispositif de la part des intervenants • Une reconnaissance de la tâche est offerte aux intervenants
Ressources organisationnelles	• Des outils communs sont utilisés par les intervenants pour bien connaître les élèves et leurs besoins
Ressources institutionnelles	• Plusieurs élèves ont des besoins semblables
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• L'accès à de la formation pour les intervenants
Leadership de la direction	• La direction démontre une ouverture et un engagement envers le dispositif
Conditions de mise en œuvre du dispositif	• S'inspirer d'autres écoles • Planifier un projet-pilote

4.3 École GVI : le groupe « virtuel »

4.3.1 Résumé

Ce dispositif a été mis en place au cours de l'année scolaire 2011-2012 à la suite d'une croissance de la population d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans la commission scolaire.

Dans cette école, il y avait un potentiel de diplomation pour plusieurs jeunes. L'ère était à l'intégration. Nous avions une équipe ouverte à l'intégration et au changement. (GVI_CAS1_C2)

Un groupe « virtuel » rassemblant huit élèves a été créé. Il s'agit d'un regroupement d'élèves scolarisés à temps complet en classe ordinaire dans des groupes différents et sous la responsabilité d'une éducatrice spécialisée qui assure des suivis individuels avec chacun. Les élèves se réfèrent à cette intervenante au quotidien, selon leurs besoins.

La figure ci-dessous représente le dispositif mis en place à l'école GVI. Les élèves ciblés par le dispositif sont scolarisés à temps plein dans différentes classes ordinaires. Ces derniers se réfèrent à une éducatrice spécialisée au besoin et celle-ci peut aussi leur offrir un accompagnement en classe. De plus, elle peut accompagner les enseignants des classes ordinaires pour mettre en place des adaptations pour soutenir l'élève ou les élèves dans leur classe.

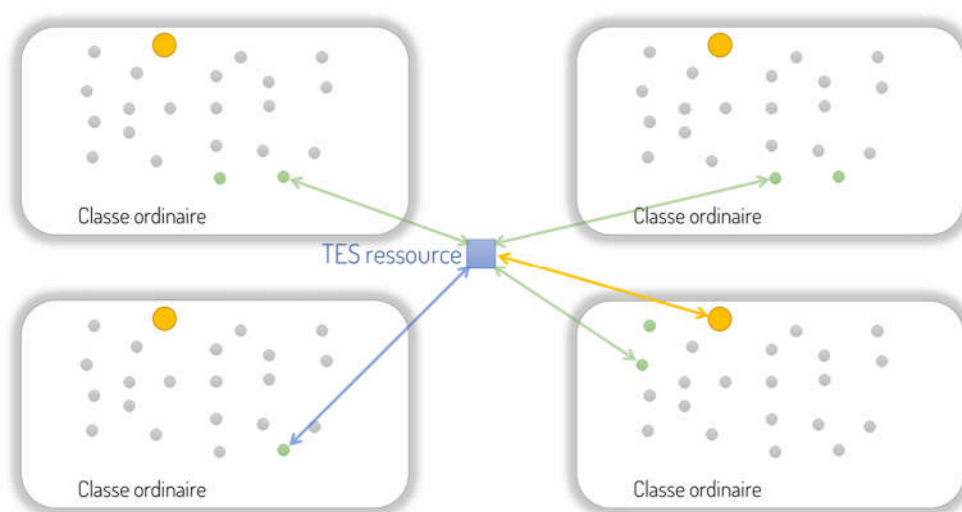


Figure 4.21 École GVI : représentation du dispositif

4.3.2 Description du milieu

L'école GVI est une école secondaire en périphérie de Montréal. Elle accueille 850 élèves de niveau secondaire 1 à 5. En plus des élèves dans les classes ordinaires, dix classes spécialisées pour élèves ayant le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se retrouvent dans cette école. Ces dix groupes sont subdivisés en trois niveaux de service selon les besoins des élèves tels que présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4.11 École GVI : profil des élèves ayant un TSA et type de service offert

1	• Les élèves ayant besoin d'un encadrement constant. • Deux groupes
2	• Les élèves démontrant un plus haut niveau d'autonomie. • Sept groupes • Certains élèves de niveaux secondaire 3 à 5 vivent, de façon partielle, de l'intégration en classe ordinaire pour certaines matières scolaires.
3	• Les élèves essentiellement intégrés en classe ordinaire avec le soutien d'une éducatrice spécialisée. • Un groupe : le groupe « virtuel »

4.3.3 Informations sur les participants

Cinq intervenants scolaires de l'école GVI ont participé à la recherche. La première intervenante participante est l'éducatrice spécialisée (TES1) responsable du groupe. Au moment de la collecte, cette dernière entame sa première année comme intervenante dans cette école. La direction adjointe du premier cycle (DIR1) et des classes pour les élèves ayant un TSA a aussi pris part à la recherche. Cette dernière est aussi en poste pour une première année à l'école GVI. La coordonnatrice à la formation générale des jeunes de la commission scolaire en adaptation scolaire au secondaire (CAS1) a contribué à la recherche en décrivant l'historique du modèle décrit : le contexte, l'élément déclencheur et les objectifs visés par le dispositif au moment de la création. Une enseignante d'une classe spécialisée pour les élèves ayant un TSA (ES1) a aussi participé à la recherche. Enseignante depuis plus d'une dizaine d'années à l'école GVI, elle était présente au moment de la mise en œuvre du dispositif. Elle a donc aussi contribué à la description de l'historique du dispositif étudié et des raisons qui ont

motivé son élaboration. Finalement, une enseignante en éthique et culture religieuse (EO1) qui accueille dans sa classe, depuis plusieurs années, des élèves du groupe « virtuel » a aussi pris part à la recherche. Les fonctions de chaque intervenant scolaire participant ainsi que le code alphanumérique qui leur a été attribué sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.12 École GVI : codes alphanumériques attribués aux participants

Éducatrice spécialisée responsable du groupe	TESI
Directrice adjointe du premier cycle et des classes spécialisées	DIRI
Coordonnatrice à la formation générale des jeunes de la commission scolaire - adaptation scolaire au secondaire	CASI
Enseignante en classe spécialisée pour les élèves ayant un TSA	ESI
Enseignante en classe ordinaire, éthique et culture religieuse	EO1

4.3.4 Le dispositif scolaire de l'école GVI

La fiche synthèse présentée à la page suivante représente les éléments descriptifs pour chacune des composantes du dispositif étudié à l'école GVI. Chacune de ces composantes est décrite dans les sections qui suivent.

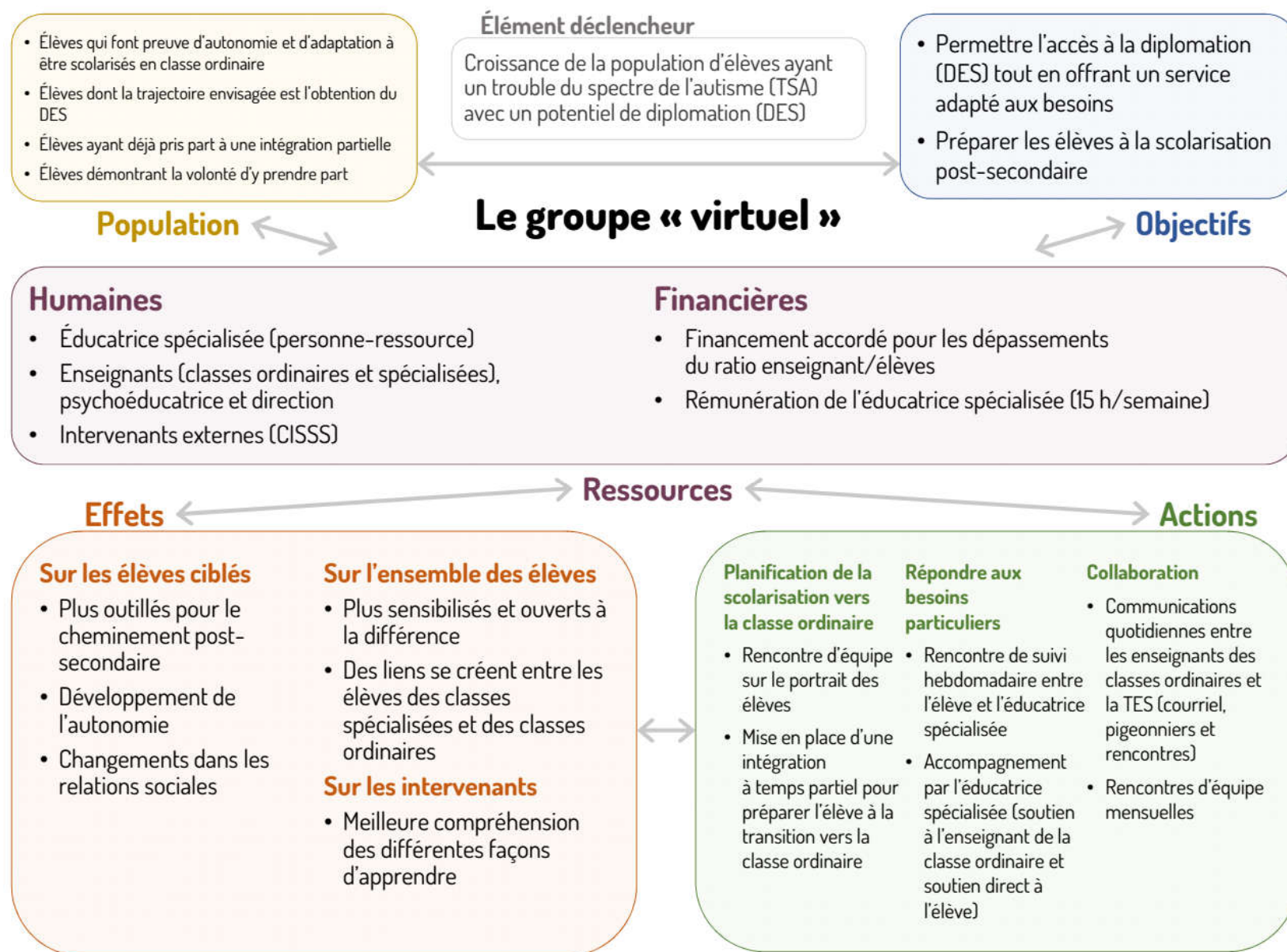


Figure 4.22 École GVI: résumé des composantes du dispositif

4.3.5 Population

Le dispositif rassemble huit élèves de niveau secondaire 4 ou 5 qui sont essentiellement scolarisés en classe ordinaire. Les intervenants scolaires sélectionnent les élèves qui font preuve d'autonomie et d'adaptation pour être scolarisés en classe ordinaire. Ils sont sélectionnés lors d'une rencontre en février l'année scolaire précédente. Les décisions sont prises en fonction de la trajectoire scolaire envisagée pour l'élève (cégep, diplôme d'étude secondaire, formation professionnelle et technique ou formation métiers semi-spécialisés) et de la sélection des services qui rendront cette trajectoire propice afin que l'élève puisse obtenir une qualification professionnelle. Les élèves sont donc sélectionnés en fonction de leur profil de sortie. Le dispositif étudié représente une option pour les élèves qui sont en réussite scolaire et pour lesquels la trajectoire visée est l'obtention du diplôme d'étude secondaire. La décision de scolariser un élève à temps plein en classe ordinaire est prise quand les intervenants scolaires considèrent que celle-ci sera vécue positivement dans chaque sphère de développement de l'élève. Pour eux, l'élève doit avoir préalablement vécu une intégration partielle de façon graduelle permettant d'observer son adaptation en classe ordinaire.

Je pense que c'est vraiment d'avoir observé l'élève et de dire là on le sens vraiment prêt dans tous les niveaux : social, comportemental, scolaire. La maturité est là, il est prêt, on l'envoie. Je pense que c'est

vraiment l'ensemble, de prendre le temps de l'observer de dire oui, il va aller vivre une réussite dans cette intégration. (GVI_ES1_R4)

D'ailleurs l'enseignante d'éthique et culture religieuse (ECR) qui les accueille reconnaît qu'il s'agit d'élèves qui réussissent et qui évoluent bien en classe ordinaire. Selon elle, les élèves qui sont sélectionnés sont prêts à être scolarisés en classe ordinaire.

Quand ils ont été sélectionnés pour faire partie du programme, ils sont vraiment prêts. Les enseignantes qui décident ça, chapeau! Tout est parfait! (GVI_EO1_R5)

Il importe d'ajouter que la décision finale concernant ce choix de scolarisation revient à l'élève et à ses parents.

Si l'élève ne veut pas, malgré ses capacités, je respecte le choix de l'élève, ou du parent. (GVI_DIR1_R2)

Selon l'enseignante de classe spécialisée, depuis le début du projet, les parents ont été généralement favorables à la scolarisation de leur enfant dans le groupe « virtuel ». Un lien de confiance se développe avec les parents concernant la scolarisation en classe ordinaire en procédant par des intégrations partielles de façon graduelle pour les élèves.

Les parents, ils croient au modèle aussi parce qu'ils en entendent parler. La confiance est là avec les parents aussi. (GVI_ES1_R4)

4.3.5.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école GVI, les élèves ciblés, selon les intervenants interrogés, sont ceux qui démontrent un potentiel à être scolarisés dans les classes ordinaires, sans adaptation majeure, mais pour lesquels certaines adaptations sont proposées pour leur permettre

d’être scolarisés en classe ordinaire. À cet effet, la composante population du dispositif mis en place à l’école GVI est davantage inspirée des principes propres au paradigme de l’intégration scolaire puisque des adaptations sont proposées afin que l’élève s’adapte à la classe ordinaire.



Figure 4.23 École GVI : analyse de la composante population

4.3.6 Objectifs

Dans le dispositif étudié à l’école GVI, ce sont principalement les profils de sortie²⁷ des élèves qui guident les décisions prises par les intervenants scolaires. Au moment de la mise en place de ce dispositif, l’objectif était de permettre l’accès à la qualification du diplôme d’études secondaires pour des élèves ayant un TSA, tout en offrant un soutien adapté à leurs besoins. ES1 explique qu’à cette époque, les intervenants observaient que certains de leurs élèves scolarisés en classe spécialisée démontraient de grandes capacités scolaires et l’équipe souhaitait planifier une meilleure transition postsecondaire, adaptée à ces capacités.

On avait des élèves très forts, puis ils pouvaient aller au cégep, on voulait qu’ils réussissent. Pour que la passation après vers le cégep ou le DEP soit plus facile. C’était ça vraiment, le cœur du projet. [...] On avait les TSA dans nos classes, on leur faisait vivre de l’intégration partielle, mais on se disait de plus en plus que certains étaient capables

²⁷ Le Conseil supérieur de l’Éducation (CSE, 1994, p.27-28) définit les profils de sortie comme « expression synthétique d’un ensemble de compétences à viser explicitement [...] ensemble capable de guider et d’orienter le travail éducatif à effectuer dans l’élaboration et la mise en œuvre du curriculum. »

d'avoir une pleine intégration, mais avec du support : pour certaines matières, pour l'encadrement, le stress, pour l'organisation. (GVI_ES1_R4)

EO1 explique que cette intégration représente un contact avec la classe ordinaire et prépare les élèves à y être scolarisés au cégep.

Je pense que c'est nécessaire de s'intégrer au régulier pour qu'après, ils soient bien aussi au cégep avec des classes régulières. [...] C'est d'apprendre à côtoyer une panoplie de gens différents pour qu'ils puissent mieux s'adapter et mieux vivre là-dedans. [...] S'intégrer encore mieux. (GVI_EO1_R5)

4.3.6.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Dans le dispositif étudié de cette école, les objectifs liés à la scolarisation des élèves sont davantage prévus en termes de finalité : l'équipe met en place des actions afin que l'élève soit scolarisé dans la classe ordinaire. Les intervenants souhaitent outiller l'élève pour le préparer à sa scolarisation dans un cadre ordinaire au postsecondaire. Suivant le modèle théorique exposé, cela positionne la composante objectifs au centre du continuum, mais avec une tendance davantage portée vers les principes du paradigme de l'intégration.



Figure 4.24 École GVI : analyse de la composante objectifs

4.3.7 Ressources

4.3.7.1 Ressources humaines

4.3.7.1.1 Intervenants de l'équipe-école

La ressource principale de ce dispositif est l'éducatrice spécialisée responsable du groupe « virtuel ». Cette éducatrice spécialisée a une tâche jumelée répartie en deux volets. En plus d'être la personne-ressource du groupe d'élèves intégrés en classe ordinaire, elle est éducatrice spécialisée dans une classe spécialisée en secondaire 1 pour des élèves ayant un TSA. Elle attribue environ 15 heures par semaine pour les suivis avec les huit élèves du groupe d'élèves intégrés. Ces derniers se réfèrent à elle, à titre de personne-ressource, pour répondre à leurs besoins variés (besoin de discuter d'une situation, besoin d'une pause, besoin de soutien en classe, perte de matériel, etc.). De plus, s'ils le désirent ou en ressentent le besoin, les élèves du groupe « virtuel » peuvent aller dans la classe spécialisée en compagnie de l'éducatrice spécialisée pendant leurs pauses.

Je suis l'adulte significatif. [...] Ils viennent me voir à mon local ou dans ma classe pendant d'autres périodes, quand ils ont besoin.
(GVI_TES1_R1)

L'éducatrice collabore principalement avec les enseignants des classes ordinaires. Elle fait le lien entre les élèves du groupe « virtuel » et leurs enseignants. Selon les besoins des élèves, elle s'assure qu'il y ait toujours un accompagnement adapté à leurs besoins

en classe ordinaire et elle fait les suivis concernant les devoirs, des travaux ou du comportement des élèves.

Avec TES1, il y a quand même des échanges. S'il y a quelque chose, une petite problématique avec un des élèves, elle va faire l'intervention. Ça peut être aussi au niveau scolaire. (GVI_EO1_R5)

L'éducatrice propose des outils aux enseignants qui intègrent les élèves dans leur classe ordinaire. Par exemple, elle suggère des horaires individuels pour les élèves, des démarches explicites, des outils de communication ou des plans de travail divisés par étapes. EO1 mentionne qu'elle consulte l'éducatrice ou les enseignants de classes spécialisées qui ont déjà travaillé avec l'élève, si elle se questionne pour un élève intégré.

Moi, je posais mes questions au fur et à mesure la première année, et après ça, j'avais été bien [guidée] par ces profs-là. Si j'ai d'autres questions, je ne me gêne pas. (GVI_EO1_R5)

Ainsi, les services des classes spécialisées soutiennent l'élève pour sa scolarisation en classe ordinaire. La structure encadrante et l'expertise des enseignants de ces classes soutiennent la réussite de l'élève en classe ordinaire.

Au sein de l'école, l'éducatrice spécialisée collabore aussi avec une psychoéducatrice qui lui offre de l'accompagnement concernant les interventions à mettre en place auprès des élèves. La directrice contribue aussi au dispositif, notamment concernant les interventions plus problématiques et les communications avec les parents des élèves. De plus, elle fait de la sensibilisation concernant les besoins des élèves ayant un TSA avec les groupes de secondaire 1 qui entrent à l'école.

Finalement, d'autres intervenants ont aussi un rôle auprès des élèves ciblés. Il s'agit d'intervenants externes à l'école, en particulier des intervenants d'un centre de réadaptation et du centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS). Par exemple, pour un élève, un intervenant rencontre l'élève avec TES1 dans le cadre d'une rencontre psychosociale hebdomadaire qui vise, entre autres, à soutenir la scolarisation de l'élève en classe ordinaire.

4.3.7.2 Ressources financières

Ce groupe de huit élèves intégrés en classe ordinaire est administrativement reconnu comme un groupe d'élèves à part entière, tel que le serait un groupe d'élèves en classe ordinaire. Chacun de ces huit élèves intégrés est associé à un « groupe famille » en classe ordinaire, selon son niveau scolaire.

J'appelle ça une classe « virtuelle » parce que je n'ai personne « assis » dans une classe. J'ai huit élèves qui représentent [administrativement] quatre élèves chacun, donc 32; ce qui représente une classe entière. Financièrement, elle est financée cette classe-là. Même s'il y a un dépassement, il est financé, donc on peut les « asseoir » [en classe ordinaire]. (GVI_DIR_R2)

Plus précisément, le financement attribué pour la ressource permet, d'une part, d'assurer les frais de dépassements associés aux élèves pour les enseignants en classe ordinaire, et d'autre part, de rémunérer l'éducatrice spécialisée.

On reçoit le financement d'une classe, mais au lieu de payer une enseignante d'adaptation scolaire qui va accueillir ces élèves-là, en fait, on les intègre pleinement au régulier et on paie les enseignants au

régulier. Mais il y a quand même le support de l'éducatrice, parce qu'on a [du financement] pour avoir un personnel de soutien. (GVI_ES1_R4)

À cet effet, la coordonnatrice à la formation générale des jeunes des services éducatifs de la commission scolaire explique que la répartition des élèves intégrés pour chaque matière scolaire est prévue en fonction du choix de cours de chaque élève. Lors de la formation et de l'ouverture des groupes, la pondération²⁸ est prise en compte.

4.3.7.3 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école GVI, les élèves qui prennent part au dispositif ont été scolarisés en classe spécialisée par le passé, mais par leur participation au dispositif, ils sont scolarisés en classe ordinaire. Ainsi, conformément aux principes du modèle théorique exposé, leur scolarisation en classe ordinaire à temps plein positionne la sous-composante relative au type de regroupement offert davantage vers les principes propres à l'inclusion scolaire.



Figure 4.25 École GVI : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)

²⁸ La pondération est définie pour équilibrer la composition des groupes d'élève en classe : la présence en classe de certains types d'élèves doit être pondérée afin de tenir compte de leurs besoins particuliers. Elle est utilisée à des fins de compensation financière pour l'enseignant lorsque le nombre d'élèves en classe est supérieur au nombre maximum d'élèves. Elle s'applique selon les règles en vigueur dans la commission scolaire et dans les conventions collectives applicables. Selon la LIP (art. 235), la commission scolaire doit indiquer la pondération établie pour déterminer le nombre maximal d'élèves par groupe.

Tel qu'exposé, à l'école GVI les ressources spécialisées sont, à la fois proposées à l'extérieur de la classe ordinaire, mais un accompagnement est aussi offert aux enseignants en classe ordinaire pour proposer des adaptations aux élèves. Ainsi, à certains moments, des pratiques de différenciation sont directement proposées à l'élève en classe ordinaire. Comme présentée sur la figure ci-dessous et suivant le modèle théorique, cette sous-composante, relative aux pratiques de différenciation offertes, est plus centrale sur le continuum de l'intégration à l'inclusion avec une inspiration davantage marquée vers le paradigme de l'intégration.



Figure 4.26 École GVI : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)

À l'école GVI, les intervenants spécialisés sont amenés à collaborer avec les enseignants des groupes ordinaires pour les accompagner dans le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers. Toutefois, la spécification des rôles entre les intervenants spécialisés et ceux de la classe ordinaire demeure présente. Ainsi suivant le modèle théorique suggéré, cette sous-composante relative aux rôles des intervenants scolaires se positionne davantage vers le centre sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.



Figure 4.27 École GVI : analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)

4.3.8 Actions

Au quotidien, les huit élèves sont intégrés à temps complet en classe ordinaire, mais ils ont des horaires distincts et ne sont pas nécessairement intégrés dans les mêmes groupes.

4.3.8.1 Planification de la scolarisation vers la classe ordinaire

Lors d'une rencontre entre les intervenants scolaires, généralement, avec une conseillère pédagogique, les intervenants font le portrait de chaque élève des classes spécialisées et font des suggestions concernant la scolarisation de chaque élève. C'est lors de cette rencontre que les intervenants prennent les décisions concernant la constitution du groupe « vitruel » pour l'année scolaire suivante.

Quand on fait nos classements, on y va avec nos recommandations d'élèves. Ce qu'on regarde : s'il y a une intégration faisable. Au niveau [scolaire], niveau social, participation et collaboration des parents.
(GVI_DIR_R2)

Dans ce dispositif, les élèves vivent une intégration en classe ordinaire de façon graduelle pendant la ou les années précédant leur intégration à temps plein. La transition se fait progressivement dans les matières dans lesquelles l'élève est en réussite.

Dès le 2e bulletin, on commence à faire de l'intégration partielle pour des élèves. Parce qu'on pense que l'année prochaine, ils peuvent aller

en [intégration complète]. Et on voit comment ils réagissent au niveau de l'intégration partielle. (GVI_DIR_R2)

4.3.8.2 Répondre aux besoins particuliers des élèves

En cours de scolarisation en classe ordinaire, le soutien offert par TES1 aux élèves du groupe « virtuel » est majoritairement fait de façon individuelle. De façon plus formelle, elle planifie des rencontres de suivi avec chaque élève environ une fois par semaine. Certains élèves ont une période de travail autonome supervisé (TA) de 60 minutes à leur horaire. Ces rencontres se font sans planification précise : l'éducatrice s'adapte aux besoins de l'élève. Parfois, en fonction du temps et des priorités, des objectifs du plan d'intervention sont travaillés. À d'autres moments, ces rencontres se veulent simplement un moment d'échange entre l'éducatrice et l'élève. Cette période peut aussi être utilisée pour donner un temps supplémentaire pour finir un travail ou pour compléter des notes de cours avec l'éducatrice spécialisée.

On va regarder son horaire : « as-tu des devoirs? » On regarde son organisation, sa planification. C'est des périodes aussi pour se mettre à jour dans ses travaux. On prend un temps pour jaser ensemble. (GVI_TES1_R1)

Pour les élèves qui n'ont pas de période de TA à leur horaire, l'éducatrice convient d'une période dans l'horaire avec l'élève et ses enseignants. Il est possible que l'échange ne se tienne que sur une courte période de 15 minutes au début ou à la fin d'une période. Dans certains cas, TES1 peut rencontrer un élève dans le corridor, et l'inviter à prendre un moment avec elle si elle ressent que l'élève pourrait en avoir besoin.

Pour soutenir les élèves au quotidien, l'éducatrice met en place certains outils avec eux et leurs enseignants. Par exemple, des fiches personnelles pour soutenir l'élève peuvent être ajoutées dans son agenda. Selon les besoins, TES1 peut aller soutenir les élèves en classe, quoique selon cette dernière, ce service a été très peu offert en cours d'année, le niveau d'autonomie des élèves ne le nécessitant pas.

4.3.8.3 Collaboration

Les échanges entre les intervenants et l'éducatrice concernant les élèves intégrés se font principalement par courriel. Lorsqu'une information générale concernant un élève doit être transmise, par exemple, s'il s'absente pour un stage ou s'il y a des modifications dans le plan d'intervention, TES1 fait parvenir un courriel à l'ensemble des enseignants de cet élève. Par ailleurs, au besoin, certaines rencontres s'organisent entre l'éducatrice et un enseignant s'il en fait la demande. Certains enseignants questionnent l'éducatrice pour avoir des pistes de solution concernant certaines situations qui demandent une concertation concernant les élèves intégrés. Selon l'éducatrice, ce type de rencontre s'est tenu environ une fois par mois au cours de l'année scolaire. Pour les communications entre les intervenants, il arrive aussi que l'éducatrice utilise un petit canevas qu'elle laisse dans le pigeonier des intervenants. Par exemple, avant de procéder à la révision des plans d'intervention, elle les invite à remplir certaines informations concernant leurs besoins, capacités scolaires et sociales ainsi que leur participation générale en classe. Ces informations donnent une idée générale de la façon dont se déroule la scolarisation de l'élève en classe ordinaire.

Au quotidien, les communications se font principalement de façon spontanée entre les membres de l'équipe.

On se parle dans la salle des profs, on se donne des informations. Tout se fait de façon informelle. Il n'y a pas de « il faut qu'on s'assoie, il faut faire une réunion formelle, il faut statuer des choses ». Ça s'est toujours fait, ça a toujours coulé dans l'informel. On se croise, on se donne l'info, on va voir le prof dans sa classe au régulier, il vient nous voir. (GVI_ES1_R4)

En plus des communications quotidiennes, des rencontres d'équipe impliquant l'éducatrice spécialisée ainsi que les enseignantes des classes spécialisées, la direction et la psychoéducatrice se tiennent de façon mensuelle. Ces rencontres sont l'occasion pour TES1 d'aborder des interventions à mettre en place pour soutenir les élèves intégrés en classe ordinaire.

Il y a aussi une rencontre une fois par mois. C'est bénéfique. Ça permet de connaître les élèves. Parler de chaque élève, du fonctionnement, profil de sortie et trajectoire, communication aux parents, stratégies d'intervention. (GVI_ES1_R4)

4.3.8.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école GVI, les actions entreprises par les intervenants relèvent d'une structure planifiée pour un certain nombre d'élèves. Ces actions sont diversifiées et adaptées aux besoins de chaque élève, mais elles relèvent d'une approche commune offerte à tous. Conformément au modèle théorique suggéré, cela les positionne de façon centrale sur le continuum avec des tendances à la fois inspirées des principes de l'intégration et de l'inclusion scolaire tel que présenté sur la figure ci-dessous.



Figure 4.28 École GVI : analyse de la composante actions

4.3.9 Effets

4.3.9.1 Sur les élèves ciblés

L'année scolaire qui a précédé la collecte de donnée, trois élèves intégrés prenant part au dispositif ont obtenu leur diplôme d'étude secondaire. En plus de l'obtention de leur diplôme, les intervenants reconnaissent les effets positifs de ce dispositif pour les élèves pour la suite de leur cheminement scolaire. Par exemple, ils observent que les élèves développent leur autonomie en classe ordinaire en cours d'année scolaire.

Vraiment, la différence, je la vois au niveau postsecondaire. Ceux qui n'ont pas vécu la pleine intégration en 5, ils pouvaient abandonner. Tandis que ceux qui avaient vécu une pleine intégration, c'était plus facile, le « après ». [...] avec l'intégration, ça a été gagnant.
(GVI_ES1_R4)

Par ailleurs, depuis la mise en place du dispositif, les intervenants observent d'autres aspects individuels positifs relatifs à la scolarisation des élèves en classe ordinaire. Par exemple, selon les observations de EO1, les élèves scolarisés en classe ordinaire socialisent davantage avec leurs pairs en classe ordinaire.

4.3.9.2 Sur l'ensemble des élèves

EO1 reconnaît qu'il y a des effets positifs pour tous les élèves en classe ordinaire lorsqu'un élève ayant un TSA y est intégré. Selon elle, cela contribue à la sensibilisation et à l'ouverture des élèves à la différence.

Et ça permet de sensibiliser mes élèves. Il y a beaucoup de gens qui ont des réticences ou des préjugés, je me dis chaque année, j'essaie d'enlever des préjugés à presque 200 élèves. Je peux en faire plus, tant mieux. (GVI_EO1_R5)

Selon les observations de ES1, plus de liens se créent entre les élèves des classes spécialisées et des classes ordinaires depuis la mise en place du dispositif étudié. Les élèves du groupe « virtuel » passent parfois des pauses en classe spécialisée et certains y viennent accompagnés de leurs pairs des classes ordinaires.

Aux pauses, ils vont voir leurs amis autant dans la classe TSA... que des fois, il y en a qui crée de nouvelles amitiés avec des élèves du régulier. Moi, ma classe, la porte est ouverte à la pause [...] C'était le fun de voir que les élèves du régulier s'intégraient dans ce milieu-là aussi. (GVI_ES1_R4)

4.3.9.3 Sur les intervenants scolaires

EO1 reconnaît des effets positifs pour elle-même concernant son niveau d'ouverture en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers depuis qu'elle les accueille en classe ordinaire.

J'aime ça apprendre encore. Ça m'a appris à découvrir des personnalités différentes et de comprendre leur façon de réfléchir et de travailler. [...] Ce sont des élèves qui s'acharnent sur le travail, ils veulent bien faire.

Ils sont très travaillants. Je trouve que même, c'est un bon exemple! Je trouve que tout est positif dans l'intégration. (GVI_EO1_R5)

4.3.9.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école GVI, des effets attendus du dispositif sont spécifiques aux élèves ciblés par celui-ci. Toutefois, certaines actions nommées ont aussi eu des effets sur l'ensemble des élèves de l'école et sur les intervenants. Comme illustré sur la figure ci-dessous et suivant le modèle théorique exposé, cela positionne la composante effets de ce dispositif au centre du continuum, avec une tendance vers le paradigme de l'intégration scolaire.



Figure 4.29 École GVI : analyse de la composante effets

4.3.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

La figure suivante représente l'analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour l'ensemble des composantes du dispositif scolaire mis en place à l'école FIS. La représentation du dispositif de l'école GVI ainsi présentée permet d'observer que la majorité des composantes de celui-ci se situent plutôt au centre du continuum, avec une légère tendance vers le paradigme de l'intégration scolaire. Uniquement la composante relative au type de regroupement, faisant référence à la scolarisation proposée en classe ordinaire à temps complet, est positionnée davantage vers le paradigme de l'inclusion scolaire.

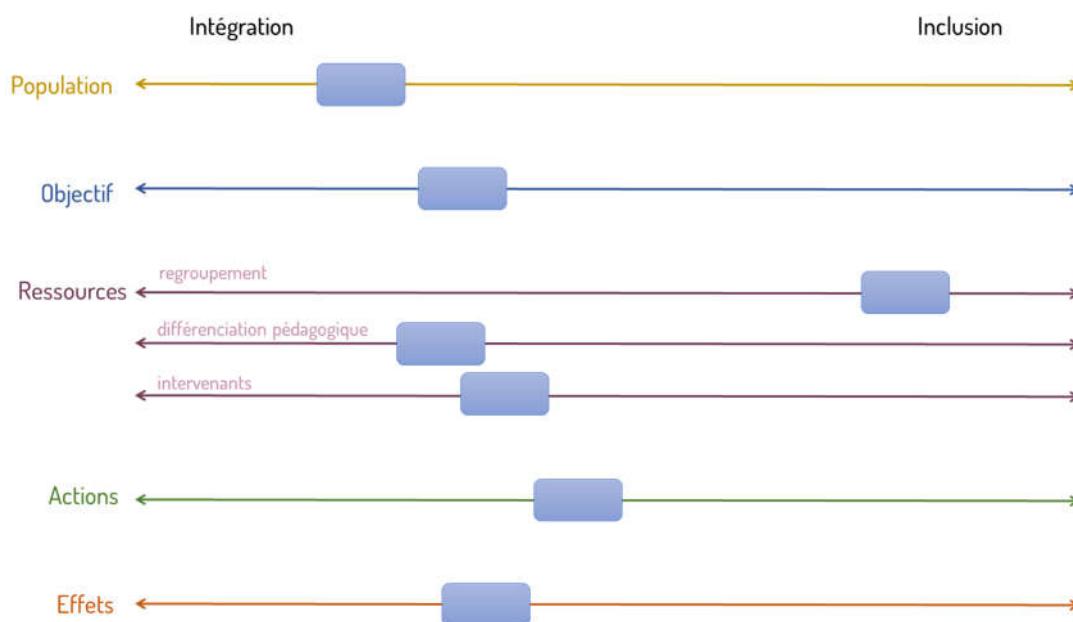


Figure 4.30 École GVI: analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

4.3.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des éléments qui agissent comme des obstacles à la mise en place du dispositif. D'abord, ils ont nommé des obstacles liés aux ressources attribuées au dispositif. Concernant les ressources humaines, ils ont nommé le changement d'intervenants scolaires d'une année scolaire à l'autre. Au moment de la collecte de données pour cette recherche, l'éducatrice spécialisée et la direction responsable du dispositif étaient de nouvelles intervenantes à l'école GVI. La première semaine a été difficile pour l'éducatrice qui a dû s'adapter à ce modèle, en même temps qu'à de nombreux élèves.

La première semaine a été chaotique. Moi aussi, j'étais nouvelle. Donc, il fallait que moi je m'adapte et eux [les élèves] aussi. (GVI_TES1_R1)

Ensuite, les intervenants ont abordé un facteur relevant des ressources financières. Selon les intervenants, la diminution budgétaire accordée aux ressources mobilisées par le dispositif représente un obstacle. Les coupures au sein de l'école ne permettent plus l'accompagnement à 100% de la part de l'éducatrice et cela représente un obstacle ; cela réduit le nombre d'élèves qui bénéficient de ce modèle de service à huit élèves plutôt que douze à quatorze comme cela a déjà été vécu par le passé. ES1 mentionne que plus d'élèves pourraient vivre plus d'intégration partielle si des ressources financières pouvaient le permettre.

[...] avoir plus de ressources financières. Cela ferait en sorte qu'on pourrait leur en faire vivre plus. Souvent, il faut faire des choix. « OK j'ai de la place là ou là, mais j'ai deux élèves. OK, je vais leur donner un cours chacun au lieu d'en donner... » Ils auraient pu en vivre deux, mais là, j'ai deux élèves, mais il y a juste deux places. Au moins on va en donner chacun un.[...] la lacune, c'est la ressource financière, mais en avoir plus, les élèves seraient gagnants parce qu'ils en vivraient plus. (GVI_ES1_R4)

Finalement, le fait que la tâche de l'éducatrice soit jumelée avec une tâche en classe spécialisée crée aussi une problématique. Il peut arriver qu'elle doive rester en classe pour intervenir et ne puisse donc pas être présente pour rencontrer l'élève intégré.

Un facteur relatif aux ressources institutionnelles a aussi été amené par la direction. Il s'agit du nombre insuffisant de places disponibles dans les classes ordinaires pour intégrer les élèves. Selon elle, avec plus de places disponibles, plus d'élèves pourraient être intégrés.

Les intervenants ont aussi exposé trois facteurs agissant comme obstacles à la mise en place du dispositif et qui sont relatifs aux attitudes des intervenants à l'égard de sa mise en place. D'abord, TES1 mentionne qu'elle a ressenti que des enseignants 'avèrent plus résistants à la mise en place du dispositif. Elle explique cela par un manque de compréhension relative aux besoins particuliers des élèves ayant un TSA. Ensuite, EO1 mentionne qu'un facteur qui a agi comme obstacle, surtout vécu dans les premières années du projet, est le manque de partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place du dispositif aux enseignants qui accueillent les élèves dans leur classe. Aussi, TES1 a mentionné que le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif agit comme obstacle. Par exemple, elle explique que certains outils ou adaptations qu'elle propose pour soutenir un élève dans la classe ne sont pas mis en place par les enseignants.

Finalement, ES1 a mentionné un facteur qui est propre à l'élève. Selon elle, certains élèves ne souhaitent pas prendre part au dispositif et peuvent avoir une réticence face à une scolarisation à temps plein en classe ordinaire.

Il y en a qui nous disent qu'ils ne veulent pas. Il y a des élèves qui ne veulent pas du tout. [...] On en a un qui devait y aller cette année au mois d'août. On a réessayé avec les parents, l'élève n'était pas prêt, lui dans sa tête, c'était en secondaire 4 qu'il y allait et il ne voulait rien savoir d'y aller cette année. (GVI_ES1_R4)

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux obstacles qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école GVI.

Tableau 4.13 École GVI: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Un changement d'intervenants scolaires d'une année scolaire à l'autre
Ressources financières	• Une diminution budgétaire pour les ressources mobilisées par le dispositif
Ressources institutionnelles	• Le nombre insuffisant de places disponibles dans les classes ordinaires
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• Le manque de compréhension relative aux besoins particuliers des élèves • Le manque de partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place du dispositif • Le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif
Facteur individuel (propre à l'élève)	• L'élève ne souhaite pas prendre part au dispositif

4.3.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des facteurs qui ont soutenu la mise en place du dispositif à l'école GVI. D'abord, ils ont mentionné des facteurs relatifs aux ressources attribuées au dispositif. Concernant les facteurs liés aux ressources humaines, les intervenants ont nommé la stabilité des intervenants au sein de l'équipe-école. Dans une équipe stable pendant plusieurs années scolaires, les enseignants connaissent bien les élèves et leurs besoins individuels.

C'est clair que c'est sécurisant pour l'élève de se retrouver avec la même intervenante. (GVI_DIR1_R2)

Les intervenants ont aussi mentionné qu'il est soutenant d'avoir une personne-ressource responsable du dispositif : il est bénéfique pour les élèves de pouvoir se fier au soutien de l'éducatrice spécialisée à tout moment au quotidien. Les intervenants ont

aussi nommé un facteur lié aux ressources organisationnelles. Selon eux, il importe que l'horaire hebdomadaire des élèves soit planifié pour leur permettre l'accès aux ressources et à un meilleur soutien au sein du dispositif. Selon l'éducatrice spécialisée, les périodes de travail autonome (TA) représentent un facilitateur, surtout pour avoir les échanges et les suivis avec les élèves. Le fait que la période soit clairement indiquée dans leur horaire hebdomadaire crée une certaine structure et les élèves ne ressentent pas l'empressement de retourner en classe. L'éducatrice explique qu'il a été plus difficile de créer un lien avec les élèves qui n'avaient pas de période de TA à leur horaire.

C'est difficile de créer le lien, ils sont en classe régulière, je ne peux pas aller les chercher à tout moment. J'en ai deux qui ont des périodes TA, travail autonome. Là, c'est plus facile d'aller m'asseoir avec eux.
(GVI_TES1_R1)

Par ailleurs, les intervenants ont mentionné un autre facteur relatif aux ressources organisationnelles. Pour faciliter la transition vers la classe ordinaire, la planification pédagogique est prévue entre les classes spécialisées et les classes ordinaires. Les manuels pédagogiques et les romans utilisés en classe sont aussi les mêmes.

[...] les mêmes cahiers, les mêmes romans afin que si, en cours d'année, on décidait « OK tu es prêt, on t'intègre », il est rendu à la même place. Parce qu'au départ ce n'est pas ce qu'on faisait et on s'est dit « ça n'a pas de bon sens quand on intègre en cours d'année ce n'est vraiment pas gagnant pour l'élève ». Alors moi, je me suis dit, je m'étais réajustée en disant, je fais à la ligne ce que les profs du régulier font,

comme ça nos élèves, ça va être gagnant pour eux quand on les intègre en cours d'année. (GVI_ES1_R4)

En ce qui a trait au facteur facilitant lié aux ressources institutionnelles, DIR1 a expliqué qu'il serait facilitant si elle avait la possibilité de libérer des places dans les groupes. Selon elle, une des premières modalités pour permettre ce modèle est la disponibilité des places dans les groupes en classe ordinaire.

Par ailleurs, les intervenants ont nommé des facteurs facilitants liés aux attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers. Selon eux, il importe de faire de la sensibilisation dans l'école et dans la communauté scolaire. La direction procède à une tournée des écoles primaires et rencontre les élèves qui passeront au secondaire pour faire de la sensibilisation relative aux élèves ayant un TSA. Ce type de sensibilisation a lieu aussi dans les classes en début d'année scolaire.

Donc, il y a une sensibilisation qui est faite aux nouveaux qui arrivent, donc en secondaire 1. De dire qu'« on a des classes que des fois, oui ça se peut que tu trouves des comportements étranges. Si tu as des questions qui tu peux aller voir ». (GVI_ES1_R4)

Pour sensibiliser les élèves de l'école à l'autisme, des activités ont été prévues pendant le mois de l'autisme. Pour les intervenants, l'idée était de transmettre de l'information, de démystifier l'autisme.

Tous les jours, il y avait un élève qui faisait un message à l'interphone pour expliquer c'est quoi sa réalité. C'était le fun de voir qu'ils font partie de notre vie. C'est une mini société l'école, on a tous des gens

différents, comment on peut cohabiter et apprendre à se connaître dans tout ça. (GVI_ES1_R4)

L'enseignante d'éthique et culture religieuse qui intègre des élèves dans ses groupes a aussi abordé l'aspect de l'accès à de la formation pour les intervenants.

J'aurais aimé ça avoir un peu plus d'information, la première année, que j'en ai eu. Une chance que j'avais des collègues en face qui travaillaient avec les élèves ayant un TSA et qui m'ont donné plein de conseils. Mais au départ, j'ai trouvé ça... j'avais peur de ne pas bien faire. [...] Je trouvais que ça manquait, on n'avait pas de soutien comme tel. J'ai essayé de m'adapter en apprenant à connaître ces enfants-là. À voir comment ils réagissaient selon ce dont je parlais, selon mon cours, selon les discussions en classe. (GVI_EO1_R5)

De plus, les intervenants ont aussi mentionné de nombreux facteurs facilitants propres à l'élève. D'abord, TES1 a expliqué que les expériences d'intégration partielle dans les groupes font en sorte que les élèves intégrés connaissent déjà les élèves et les intervenants dans les classes d'accueil. Par ailleurs, selon l'enseignante de classe spécialisée, un facilitateur à l'intégration est la participation graduelle au dispositif selon une offre de services qui corresponde aux intérêts et réussites de l'élève. Par exemple, ES1 a mentionné la planification de l'intégration dans la matière dans laquelle l'élève est à l'aise au niveau scolaire pour amorcer l'intégration partielle progressive. Aussi, TES1 mentionne qu'il est facilitant lorsque l'élève exprime sa motivation à prendre part au dispositif. Selon cette intervenante, le fait que les élèves soient bien préparés à intégrer la classe ordinaire, « fait en sorte qu'ils sont bien et qu'ils parviennent à suivre le rythme en classe ordinaire. » (GVI_TES1_R1)

Les intervenants ont aussi abordé un aspect relatif au processus itératif lors de la mise en place du dispositif. Selon eux, il s'avère pertinent que des réajustements des ressources et des actions mobilisées soient faits en cours d'année scolaire en fonction des effets. Quand la décision est prise de planifier et mettre en place l'intégration partielle pour un élève, l'équipe observe comment l'élève réagit à cette intégration. Pour les intervenants, l'intégration ne représente pas une option finale et il demeure possible de retourner en classe spécialisée.

[...] quand on prend la décision, en fait c'est toujours de dire, on va essayer quelque chose. L'intégration partielle, j'ai parfois l'impression que c'est un petit coup de dé. Ils ne réagissent pas tous comme on pourrait l'anticiper. (GVI_DIR1_R2)

Des aspects concernant la collaboration ont aussi été mentionnés à titre de facilitateur. D'abord, ES1 a expliqué qu'il importe que tous les intervenants scolaires soient impliqués dans la démarche collaborative. Selon cette enseignante, ce qui fait que ce projet est gagnant relève du fait que tous les intervenants travaillent ensemble. Concernant les facilitateurs à la collaboration et les actions qui font que celle-ci soit positive, l'enseignante explique :

Pour de vrai, je pense qu'on s'est toujours écouté mutuellement et on s'est toujours fait confiance en équipe. Je pense que c'est tout le travail qui fait, tous les partenaires ensemble. Autant les éducateurs, les parents, les profs, l'élève, ensemble de l'amener à ce cheminement-là qui fait que ça fonctionne. (GVI_ES1_R4)

Aussi, la direction explique qu'une famille impliquée dans la collaboration agit comme un facilitateur. À cet effet, la communication entre les parents et l'éducatrice

spécialisée permet une centralisation de l'information et un transfert d'information vers les intervenants concernés.

Finalement, l'aspect lié au leadership de la direction a été amené. Il importe que la direction démontre une ouverture et un engagement envers le dispositif.

Ouverture de la part de l'administration. Il ne faut pas le négliger, c'est un plus à gérer. (GVI_DIR1_R2)

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux facilitateurs qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école GVI.

Tableau 4.14 École GVI: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Une stabilité des intervenants au sein de l'équipe-école • Une personne-ressource est responsable du dispositif
Ressources organisationnelles	• L'horaire hebdomadaire des élèves est planifié pour leur permettre l'accès aux ressources • Une planification pédagogique est prévue entre les classes spécialisées et les classes ordinaires
Ressources institutionnelles	• La possibilité de libérer des places dans les groupes
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• La sensibilisation dans l'école et dans la communauté scolaire • L'accès à de la formation pour les intervenants
Facteurs individuels	• L'élève connaît des élèves dans la classe d'accueil • L'élève connaît les intervenants actifs dans le dispositif • L'élève prend part graduellement au dispositif selon une offre de services qui correspond à ses intérêts et réussites • L'élève exprime sa motivation à prendre part au dispositif
Processus itératif	• Des réajustements des ressources et des actions mobilisées sont faits en cours d'année scolaire en fonction des effets
Collaboration	• Tous les intervenants scolaires sont impliqués dans la démarche collaborative • La famille est impliquée dans la collaboration
Leadership de la direction	• La direction démontre une ouverture et un engagement envers le dispositif

4.4 École GFL : les groupes flexibles

4.4.1 Résumé

À l'école GFL, au moment où les enseignantes de deux classes spécialisées ont procédé à la formation de leurs groupes, elles n'ont pas pu procéder de la même façon qu'à l'habitude. Les élèves étaient de niveaux scolaires variés et il n'était pas possible de regrouper équitablement le nombre d'élèves dans les deux groupes en ne tenant compte que de leur niveau scolaire respectif. Ainsi, dans ce dispositif, le niveau de maturité des élèves et leurs comportements en classe ont été considérés et les enseignantes ont planifié des groupes équilibrés en tenant compte de toutes ces variables. À ce moment, elles ont procédé à la formation de groupes de besoins particuliers ponctuels en fonction du niveau de compétence de chaque élève dans les différentes matières. Les deux groupes sont perçus comme un seul groupe d'élèves divisés dans les deux locaux en fonction des besoins ponctuels selon les matières et les activités menées.

On ne pouvait pas faire des classements comme on voulait. On s'est dit « on va les faire pour que ce soit égal et qu'on puisse les refaire et défaire selon les besoins de chacun, selon les matières, selon les activités ». (GFL_ES1_R1)

Ainsi, un décloisonnement permettant une organisation flexible des groupes en fonction des besoins des élèves a été mis en place.

Au début de l'année, ES1 et ES2 se sont rencontrées pour planifier les groupes de travail. Une attention particulière a été apportée pour assurer que chaque élève travaille avec les deux enseignantes au moins une fois par semaine. Par ailleurs, le dispositif

constitue une forme de préparation à une scolarisation vers la classe ordinaire. Les élèves sont préparés à intégrer des classes ordinaires, à côtoyer de nouveaux élèves et à travailler avec des intervenants différents.

La figure ci-dessous représente le dispositif mis en place à l'école GFL. Au sein de ce dispositif, quinze élèves sont soutenus au quotidien par les deux enseignantes ainsi que par les deux éducatrices spécialisées. Ils sont répartis dans deux locaux, mais quotidiennement, ils sont jumelés selon leurs besoins, ici représentés par des formes différentes, selon une organisation flexible de groupes de travail.

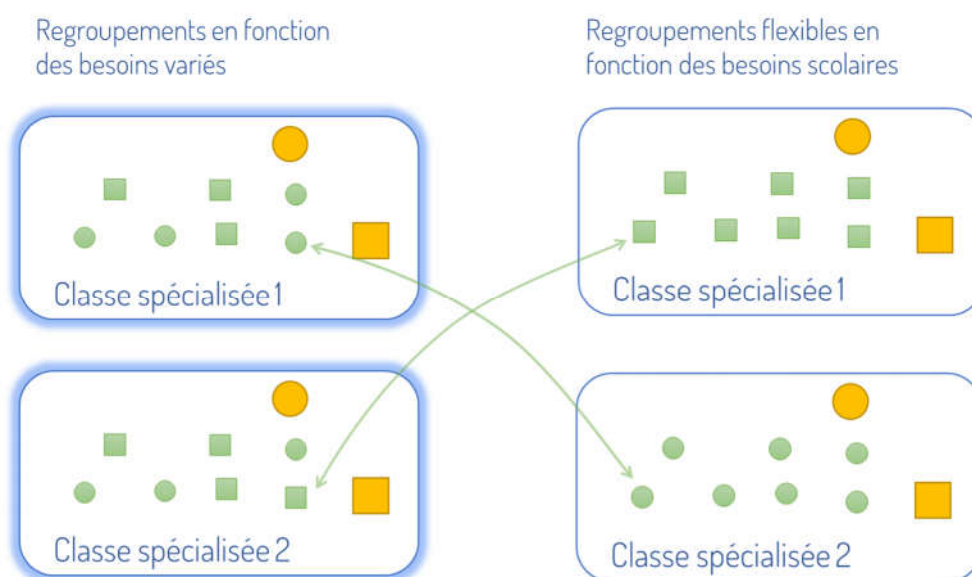


Figure 4.31 École GFL : représentation du dispositif

4.4.2 Description du milieu

L'école GFL est une école primaire en périphérie de Montréal. Il s'agit d'une école régionale avec un volet international qui accueille 375 élèves d'âge préscolaire et primaire (deux classes par niveau) sélectionnés à la suite des examens d'admission. L'équipe-école inclut une orthopédagogue (4 jours/semaine), une psychologue (2 jours/semaine), une orthophoniste (2 jours/semaine) et deux éducatrices spécialisées (une à temps complet et une à temps partiel). Il y a quatre classes spécialisées pour des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans l'école.

Certains élèves dans les regroupements pour élèves ayant un TSA vivent une intégration à temps partiel avec des groupes d'élèves de classes ordinaires. Ces intégrations sont effectuées lors des cours de spécialistes, des matières spécifiques ou encore, sur l'heure du dîner. L'année avant la collecte de données de la présente recherche, les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire ont participé à une recherche portant sur la collaboration entourant l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers vers la classe ordinaire. Dans le cadre de cette recherche, ces intervenants ont développé des procédures pour l'intégration et ont contribué à la transformation des pratiques concernant la scolarisation en classe ordinaire pour des élèves ayant des besoins particuliers dans leur milieu.

4.4.3 Informations sur les participants

Quatre différents intervenants ont participé à la recherche. Deux enseignantes de deux classes spécialisées d'élèves ayant un TSA ont d'abord été contactées. La première, ES1, a plus d'une vingtaine d'années d'expérience dans le milieu scolaire et plus spécifiquement en adaptation scolaire. La seconde cumule plus de dix années d'expérience à titre d'enseignante, aussi dans le secteur de l'adaptation scolaire. Elles travaillent ensemble à l'école GFL depuis une année et demie au moment de la recherche. Ce sont ces intervenantes qui ont amorcé le dispositif décrit dans le cadre de cette recherche. Elles ont participé à un premier entretien ensemble au début de la collecte. Leurs propos partagés lors du premier entretien nous a menée à interroger la direction de l'école (DIR1) dans le cadre d'un entretien individuel. L'éducatrice spécialisée de la classe de ES1 a aussi contribué à la recherche dans le cadre d'un entretien de groupe impliquant aussi ES1 et ES2. Ces quatre intervenants ainsi que le code alphanumérique qui leur a été attribué sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 4.15 École GFL : codes alphanumériques attribués aux participants

Enseignante en classe spécialisée – classe A	ES1
Enseignante en classe spécialisée – classe B	ES2
Directeur d'école	DIR1
Éducatrice spécialisée – classe A	TES1

4.4.4 Le dispositif scolaire de l'école GFL

La figure présentée à la page suivante représente les éléments descriptifs pour chacune des composantes du dispositif étudié à l'école GFL. Chacune de ces composantes est décrite dans les sections qui suivent.

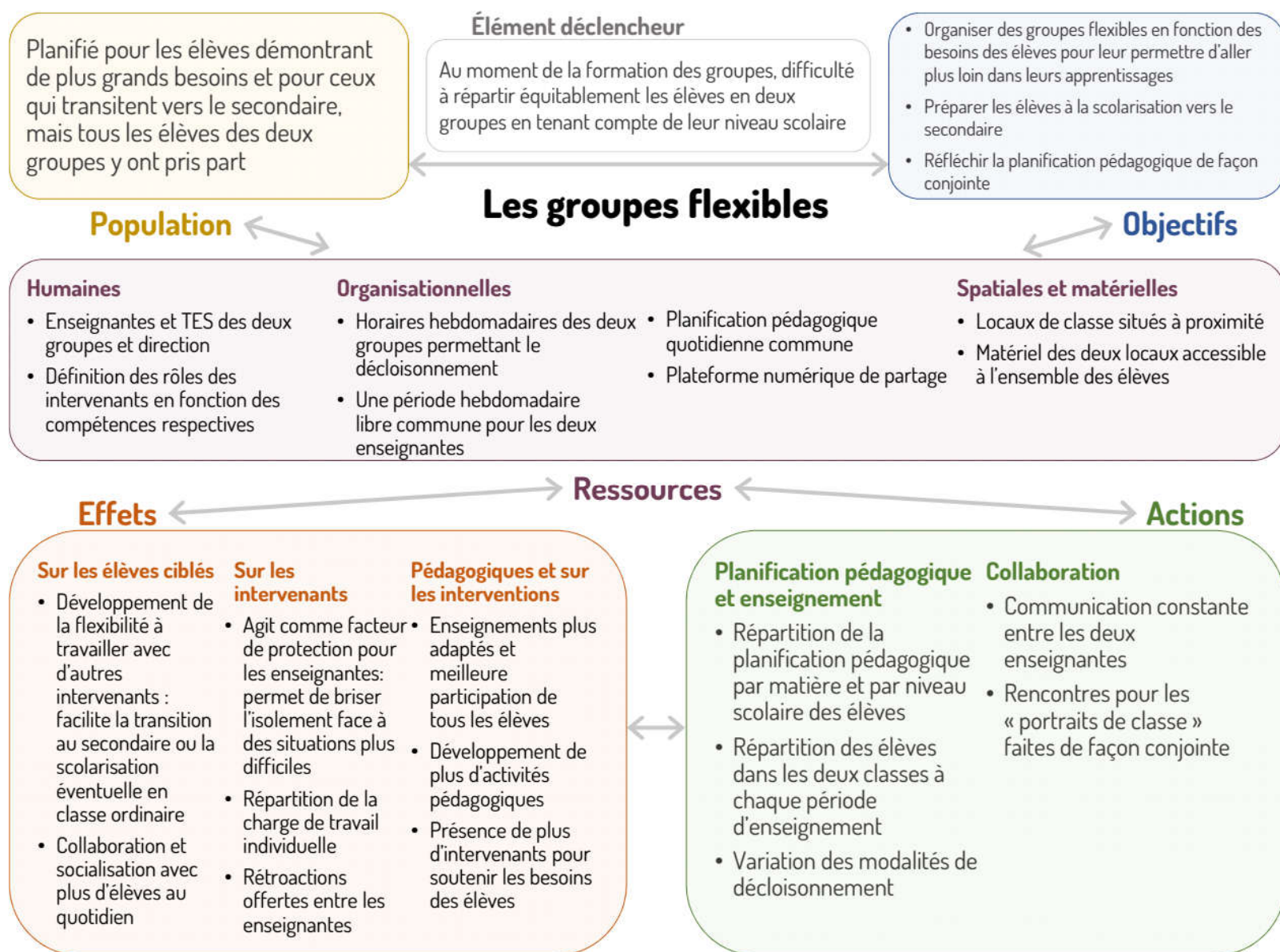


Figure 4.32 École GFL: résumé des composantes du dispositif

4.4.5 Population

Le dispositif de décroisement a d'abord été planifié principalement pour les élèves qui démontraient de plus grands besoins ainsi que pour ceux qui allaient transiter vers le secondaire. Ensuite, il a été déployé pour les quinze élèves des deux classes spécialisées. Il s'agit d'élèves de niveaux 4^e à 6^e année du primaire. Certains de ces élèves ont un bulletin modifié²⁹ dans certaines matières.

4.4.5.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école GFL, au sein du dispositif étudié, les intervenants scolaires ont modifié leurs pratiques; une restructuration de l'environnement scolaire s'est planifiée pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Toutefois, cette restructuration est effectuée pour permettre aux élèves de mieux correspondre aux attentes des classes ordinaires. Ainsi, conformément au modèle théorique, la sélection de la population pour ce dispositif se positionne vers le paradigme de l'intégration avec une inspiration des principes de l'inclusion scolaire relative à la restructuration de l'environnement tel que présenté sur la figure suivante.

²⁹ La modification des attentes par rapport aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est une mesure exceptionnelle permettant à un élève de progresser de son mieux au regard des apprentissages prévus par ce programme. Le Régime pédagogique prévoit que toute commission scolaire peut, dans la mesure et aux conditions déterminées par le ministre, exempter de l'application des dispositions relatives aux résultats prescrits par le Régime pédagogique les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Cette exemption peut être accordée à l'élève selon les conditions suivantes : 1) Cet élève a bénéficié préalablement d'interventions régulières et ciblées de la part de son enseignante ou de son enseignant et d'un ou de spécialistes. 2) Le plan d'intervention de l'élève précise que les interventions réalisées auprès de lui ne lui permettent pas de répondre aux exigences du PFEQ et que, par conséquent, les attentes par rapport aux exigences de ce programme sont modifiées pour lui. (L'exemption s'applique alors à la ou aux matières visées.) (MEES, 2018)



Figure 4.33 École GFL : analyse de la composante population

4.4.6 Objectifs

Au moment de la formation des groupes d'élèves pour l'année scolaire suivante, ES1 et ES2 se sont fixé un objectif : avoir la flexibilité d'organiser les groupes au cours de l'année en fonction des besoins de chaque élève, selon les matières et les activités. L'objectif était d'offrir un décroisement qui permettrait aux élèves ayant un TSA d'aller plus loin dans leurs apprentissages et leur développement.

Quand on a rencontré le directeur, on lui a dit qu'on voulait faire ça pour pouvoir adapter l'enseignement aux besoins des élèves, de faire des sous-groupes en fonction des besoins. (GFL_ES1_R1)

Un objectif de cette réorganisation a été planifié spécifiquement pour préparer les élèves à une transition vers le secondaire en sollicitant leur capacité d'adaptation face à différentes façons de faire. Cette organisation permet de travailler avec différentes enseignantes, de changer de local et de côtoyer différents élèves. L'objectif principal avait donc, dans un premier temps une visée plus scolaire, mais une visée sociale a aussi été prévue. Cette organisation flexible des groupes représente aussi un premier pas vers l'intégration puisque les élèves sont amenés à connaître d'autres élèves et à connaître d'autres intervenants. Au moment d'une éventuelle scolarisation en classe ordinaire, l'élève pourra s'adapter plus facilement à différentes façons de faire avec différents intervenants.

De plus, avec le décroisement, ES1 et ES2 souhaitent éviter que chaque enseignante, dans chaque local, planifie et enseigne les trois niveaux scolaires : 4^e-5^e et 6^e année. L'objectif concernant la planification est de permettre à chaque enseignante de la prévoir pour un niveau précis ou pour certaines matières précises. Le décroisement et l'organisation flexible des groupes permettent aux enseignantes de regrouper les élèves au quotidien en fonction de l'évolution de leurs besoins scolaires. En plus des objectifs planifiés pour les élèves, les deux enseignantes mentionnent que leur volonté de travailler davantage en collaboration a motivé leur décision relative à l'organisation flexible des groupes et au décroisement.

C'est la formation des groupes pour diminuer la tâche. Parce qu'on avait envie de travailler encore plus en collaboration. Pour ne pas être isolée chacune dans nos coins. (GFL_ES2_R1)

Selon les enseignantes, la planification des objectifs est passée par une réflexion évolutive. Il y a eu beaucoup de réflexions sur le « comment » pour répondre aux objectifs fixés. La logistique a été prévue en amont du projet, mais a été continuellement revue en cours d'année scolaire.

4.4.6.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

La composante relative aux objectifs pour le dispositif étudié à l'école GFL se situe au centre du continuum de l'intégration à l'inclusion avec une légère tendance vers le paradigme de l'inclusion. Les objectifs des intervenants sont davantage énoncés en termes de processus et ils sont revus en fonction des besoins des élèves. Une

réorganisation constante est prévue afin de soutenir les élèves qui présentent plus de besoins.



Figure 4.34 École GFL : analyse de la composante objectifs

4.4.7 Ressources

En abordant les ressources nécessaires à la viabilité du dispositif, DIR1 explique que la majeure partie relève des ressources humaines et de la façon dont les intervenantes s'impliquent au quotidien. Il y a une réorganisation des services et des ressources sans toutefois nécessiter de ressources financières, humaines ou matérielles supplémentaires. En fait, DIR1 explique que les changements sont majoritairement d'ordre « de l'humain ».

Ce n'est que de l'humain. Dans le sens, il n'y a pas eu d'achat, pas eu rien. Pas eu d'engagement supplémentaire de personnel. Puis... [...] ce sont deux locaux, un en face de l'autre. Avec deux portes une en face de l'autre. C'est ça dans le fond. (GFL_DIR1_R2)

4.4.7.1 Ressources humaines

Les deux enseignantes et les deux éducatrices spécialisées sont les principales ressources pour les élèves. Elles connaissent les quinze élèves et interagissent avec eux au quotidien.

Il devient l'élève de la ressource. Les quatre personnes qui travaillent directement sur le plancher. Elles deviennent quatre pour les deux classes. (GFL_DIR1_R2)

Les éducatrices offrent du soutien aux élèves et répondent aux besoins en ce qui a trait aux comportements.

Elle est aussi à l'aise d'intervenir avec mes élèves que les siens. Elle est rendue habituée. On est capable d'échanger les TES aussi, un peu. [...] Ce matin dans la classe de ES2, un élève va moins bien, c'est TES1 qui est allée à la rencontre. (GFL_ES1_R1)

TES1 explique que son rôle a été transformé avec la mise en place de ce mode de fonctionnement entre les deux classes.

Je vois plus d'élèves. [...] Je suis en contact, en permanence dans une journée ou dans une semaine avec tous les élèves, des deux classes. Ça fait que je les vois interagir, je sais ce qui fonctionne ou pas. (GFL_TES1_R3)

Les interventions et les manières de procéder de chaque intervenante ne sont pas les mêmes et les élèves s'y sont habitués.

Au début, il était très réfractaire, mais il a compris que ça, c'est mon style à moi... elle a un style à elle. Je suis capable d'intervenir avec lui, sans qu'il trouve ça épouvantable. (GFL_TES1_R3)

Les deux enseignantes reconnaissent qu'elles ont chacune leurs responsabilités au sein du dispositif et que celles-ci se sont définies en fonction de leurs compétences respectives. Cette répartition des responsabilités s'est faite naturellement, selon les personnalités de chaque enseignante. Souvent, ES1 est la première à suggérer des idées et ensuite, ES2 contribue en ajoutant des idées ou en trouvant des exercices connexes.

En plus des quatre intervenantes, le directeur d'école contribue au projet et l'encadre afin qu'il puisse se réaliser. Il planifie l'horaire des spécialistes pour ces deux classes de façon à ce que les avant-midis soient libérés (sans période de spécialiste) afin que les enseignements en décloisonnement puissent s'organiser.

4.4.7.2 Ressources organisationnelles

Un aspect important qui soutient la mise en place d'un tel dispositif est la planification de l'horaire des spécialistes. En effet, afin que les deux groupes puissent être organisés de façon flexible au cours de la semaine, les élèves doivent tous être en classe au moment des périodes d'enseignement. Il ne doit donc pas y avoir de période de spécialiste en avant-midi pour permettre le décloisonnement des groupes au quotidien. De plus, les intervenantes ont une période libre de planification commune dans la semaine lorsque les élèves des deux groupes ont une période de spécialiste au même moment. Cette période permet aux enseignantes de planifier des activités communes ou de se mettre à jour sur des situations impliquant leurs élèves. Par ailleurs, les enseignantes utilisent une planification pédagogique annuelle commune pour toutes les matières et au quotidien, elles utilisent également la même planification hebdomadaire. Pour faciliter les échanges entre les deux enseignantes concernant la planification pédagogique, elles utilisent une plateforme numérique de partage sur laquelle tous leurs fichiers sont partagés.

Il y en a une qui trouve des cartes à tâches, pendant que l'autre trouve des vidéos, on s'envoie ça sur le Drive, on se le partage. En trois

minutes, notre nouvelle notion est montée et elle est beaucoup plus efficace parce que c'est ce dont les élèves ont besoin à ce moment-là.
(GFL_ES1_R3)

4.4.7.3 Ressources spatiales et matérielles

La proximité des locaux de classe permet aux intervenantes de circuler aisément d'une classe à l'autre. De plus, les élèves peuvent aller dans les deux locaux qui se situent l'un en face de l'autre, dans un petit corridor où seulement ces deux classes sont situées. Le matériel est divisé entre les deux classes pour amener les élèves à se déplacer d'un local à l'autre au quotidien. Par exemple, le matériel sensoriel se trouve dans un local et les jeux, dans l'autre. Pour soutenir les élèves, concernant les groupes flexibles et les déplacements d'un local à l'autre, de petites affiches sont installées sur les tableaux dans chaque local. Ainsi, en fonction de la matière enseignée, l'élève sait dans quel local se diriger.

4.4.7.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Comme illustré sur la figure qui suit et suivant le modèle théorique, la sous-composante relative au type de regroupement de scolarisation pour l'école GFL est positionnée vers le paradigme de l'intégration scolaire dans lequel les ressources spécialisées sont planifiées en termes de différenciation institutionnelle (ou de structures) puisque les élèves ayant des besoins particuliers y sont scolarisés en classe spécialisée.



Figure 4.35 École GFL: analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)

À l'école GFL, les services et les pratiques de différenciation sont exclusivement offerts en classe. Il n'y a pas de service offert à l'extérieur de la classe puisque l'enseignement est individualisé en classe pour les élèves. Suivant le modèle théorique, ce type de service relatif aux pratiques de différenciation offertes en classe situe cette sous-composante relative aux ressources avec une tendance fortement inspirée des principes de l'inclusion scolaire.



Figure 4.36 École GFL: analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)

Le système de co-enseignement au sein des classes à l'école GFL porte aussi à positionner cette sous-composante relative aux rôles des intervenants vers le pôle de l'inclusion sur le continuum. Conformément au modèle théorique exposé, le co-enseignement planifié en fonction des besoins des élèves représente une unification et une diversification des rôles des intervenants qui situent le dispositif près des visées propres aux principes de l'inclusion scolaire.



Figure 4.37 École GFL: analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)

4.4.8 Actions

4.4.8.1 Planification pédagogique et enseignement

Quand les enseignantes se rencontrent, elles planifient les exercices, les plans de travail hebdomadaire individualisés, les leçons et dictées ainsi que les projets (sciences, arts et modules du PEI). Souvent, une enseignante se concentre sur la planification de l'enseignement pour les élèves qui ont plus de besoins scolaires et la seconde planifie pour les élèves plus avancés. De façon générale, elles se répartissent la planification pédagogique pour chacune des matières. Lorsqu'une des deux enseignantes est en période libre, elle planifie du matériel pour les deux classes en fonction des priorités (planification de dictée, leçons, préparation d'un projet, etc.).

On planifie toujours tout ensemble, nous sommes toujours deux têtes sur un même problème. (GFL_ES2_R1)

On se parle tellement, tout le temps, on traverse combien de fois par jour, une vingtaine de fois! (GFL_ES1_R1)

Les périodes d'enseignement en groupe flexibles se tiennent en avant-midi. Lors des périodes d'enseignement, les élèves se dirigent vers le bon local. Les mêmes notions sont travaillées en même temps dans les deux locaux, mais de façon adaptée au niveau scolaire des élèves de chaque groupe flexible. Une enseignante enseigne la matière et

ensuite, l'élève reprend les notions apprises dans son plan de travail avec l'autre enseignante, la semaine suivante.

Ce matin en maths l'autre côté, ils faisaient les multiplications par colonnes. ES2 faisait 172x26...du côté de ES1 on faisait des paquets de 3, des grilles...même notion, mais pas au même stade. (GFL_ES1_R1)

En plus de l'organisation flexible des groupes pour les périodes d'enseignement, les enseignantes ont aussi mis en place une autre modalité de décroïsonnement entre leurs deux groupes. Pendant les périodes d'éthique et culture religieuse, les deux enseignantes sont dans un local avec la moitié des élèves et les autres élèves sont avec les deux éducatrices spécialisées pour faire des ateliers d'habiletés sociales dans l'autre local. Les groupes d'élèves alternent chaque semaine. Il arrive aussi que tous les élèves soient rassemblés dans le même local avec les deux enseignantes et les deux éducatrices. Ce mode de décroïsonnement est utilisé lors des explications de nouveaux projets ou encore pour les cours de sciences, pour les modules mensuels du volet international ou en arts plastiques. Finalement, il arrive que le groupe d'élèves soit divisé en deux sous-groupes de façon aléatoire entre les deux locaux, avec une enseignante et une éducatrice dans chaque classe.

De ses huit élèves, il y en a quatre pigés qui viennent chez moi et quatre qui restent chez elle et inversement, moi je lui en envoie 3-4. Ça devient des groupes un peu de dernière minute, ils ne s'en attendent pas. On ne leur dit pas le matin même, on leur dit à la période. (GFL_ES1_R3)

Peu importe le mode de décroïsonnement, les élèves côtoient les élèves et les intervenantes des deux groupes. Tous les jours, les élèves transitent entre les deux locaux. Les déplacements se font pendant les périodes d'enseignement en groupes

flexibles, les périodes de détente ou de jeux libres ou encore pour aller chercher du matériel disponible dans un local ou dans l'autre.

4.4.8.2 Collaboration

Le mode de fonctionnement nécessite une communication constante entre les deux enseignantes. Le rythme de travail de chaque enseignante doit être adapté à l'autre collègue : toutes les décisions sont planifiées et prises ensemble en ce qui concerne l'enseignement en classe. Pendant les périodes libres, les enseignantes vont et viennent beaucoup dans les classes pour échanger. En plus d'échanger de vive voix, elles échangent beaucoup par message personnel.

Les rencontres pour les « portraits de classe » qui se tiennent à chaque étape de l'année scolaire avec la direction d'école s'organisent avec les deux enseignantes. Généralement, pour ce type de rencontre, le directeur rencontre les enseignants de façon individuelle, mais dans ce cas-ci, les deux enseignantes sont présentes pour faire le portrait des quinze élèves. Étant donné que les deux enseignantes côtoient et enseignent à tous ces élèves, elles peuvent contribuer à la discussion concernant ces derniers.

4.4.8.3 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Les actions au sein du dispositif étudié à l'école GFL tiennent compte de tous les élèves et de leurs besoins particuliers ponctuels et ces actions sont en constante évolution; des réajustements des actions sont tenus en fonction des besoins des élèves. Suivant le

modèle théorique exposé, les actions sont davantage inspirées du paradigme de l'inclusion scolaire telle que nous le présentons sur la figure suivante.



Figure 4.38 École GFL: analyse de la composante actions

4.4.9 Effets

DIR1 explique que ce mode de fonctionnement crée des classes ouvertes et amène les élèves et les intervenants à développer une ouverture. Le directeur de l'école ressent que cette ouverture l'amène, lui-même, encore plus à circuler dans les locaux et à aller à la rencontre des élèves.

On a le travail des enseignants, mais on a aussi le travail de la direction d'école qui permet d'entrer facilement. Jamais ne déranger parce que ça devient comme naturel qu'un intervenant entre aussi.
(GFL_DIR1_R2)

4.4.9.1 Sur les élèves ciblés

Les enseignantes ont été surprises de constater que les élèves qui ont le plus bénéficié du nouveau mode de fonctionnement n'étaient pas ceux qui avaient été précisément ciblés par le projet. Selon ES1, les parents reconnaissent aussi les bénéfices pour leur enfant et sont même surpris de ce que leur enfant a réussi à accomplir au cours de l'année scolaire. Selon les observations des intervenantes, le décroïsonnement amène les élèves à développer une certaine flexibilité. Ils acceptent de recevoir un soutien différent d'une intervenante à l'autre. Ils ont appris que les règles dans les deux locaux

peuvent légèrement différer. À cet effet, DIR1 observe que les élèves développent une ouverture à travailler avec d'autres intervenantes.

C'est vraiment un plus, un gagnant, parce qu'ils s'approprient d'autres personnes, ils travaillent avec d'autres personnes. Ils acceptent aussi d'autres interventions, consignes, façons de faire aussi au niveau de l'enseignement. Donc ça, c'est vraiment un grand plus.
(GFL_DIR1_R2)

DIR1 explique que cette ouverture s'est avérée aussi bénéfique pour la transition au secondaire. Selon ES1, après avoir vécu une année en décroisement entre deux classes et avec quatre intervenantes, l'élève est déjà habitué à côtoyer des intervenants différents au quotidien.

Étant donné que les élèves côtoient deux enseignantes, 4 intervenantes au quotidien, c'est sûr que pour le transfert au secondaire, ils sont déjà habitués que des fois, tu n'es pas dans le même local, ça ne se passe pas de la même façon avec une enseignante ou avec l'autre.
(GFL_DIR1_R2)

Dans le même ordre d'idées, DIR1 explique que cette modalité agit comme un facilitateur pour la transition vers la scolarisation en classe ordinaire. Il s'agit d'un premier pas vers une façon de faire différemment. Comme un entre-deux, une préparation.

Ça amène qu'il n'est pas juste habitué avec une enseignante signifiante. Il est habitué avec plusieurs personnes. C'est beaucoup plus facilitant de partir de la classe d'adaptation scolaire et s'en aller en intégration dans la classe du régulier. (GFL_DIR1_R2)

Finalement, DIR1 explique qu'il observe que les élèves collaborent davantage avec les autres. Le fait d'échanger au quotidien dans les groupes flexibles amène les élèves à travailler en collaboration avec plus d'élèves et à créer de nouvelles relations. Donc les

effets pour les élèves sont, d'une part, scolaires, mais DIR1 reconnaît aussi les bénéfices sur le plan social.

4.4.9.2 Sur les intervenants

Le mode de fonctionnement décrit représente un facteur de protection pour les enseignantes. En cours d'année scolaire, le départ précipité d'une éducatrice pour un congé de maladie a fait prendre conscience à l'équipe de la richesse des modalités de travail communes établies. TES1 et ES1 expliquent qu'elles reconnaissent avoir pris plus de responsabilités pour soutenir ES2 au moment où son éducatrice a quitté en cours d'année scolaire. Ainsi, selon les intervenantes, le fait de travailler en équipe représente un bon facteur de protection et leur a permis de briser l'isolement face à des situations plus difficiles.

Le métier d'enseignant, on peut facilement devenir seul, s'isoler. [Ce mode de fonctionnement], ça fait en sorte que ça fait un soutien supplémentaire, on ne se sent jamais, mais jamais seul.
(GFL_DIR1_R2)

ES2 reconnaît que le fait de travailler en équipe lui a permis de poursuivre l'année scolaire, elle a ressenti qu'elle n'était pas seule à traverser cette période plus mouvementée.

Je pense que je serais partie en [congé de maladie] cette année, mais on est deux pour vivre les mêmes choses... tu n'es pas seule avec tes problématiques. (GFL_ES2_R1)

De plus, avec ce mode de fonctionnement, les enseignantes ressentent un peu moins la charge de travail individuelle relative à la planification pour les trois niveaux solaires.

Il y a une répartition de la tâche et un soutien naturel qui s'installe entre elles.

Sentir qu'on se soutient et qu'on se comprend. Quand ES2 me disait, je n'en peux plus, je suis épuisée, je suis au bout de ma corde. J'étais capable de comprendre ce qu'elle voulait dire. Puis de dire : « on va essayer de faire quelque chose. » (GFL_ES1_R3)

ES1 reconnaît que le fait que la planification soit faite ensemble leur permet d'approfondir leurs réflexions et les amène à se questionner mutuellement sur leur manière de faire respective.

Puis on a une collègue qui est capable d'avoir [une rétroaction]. On s'en parle : « Oui, pourquoi on ferait ça de même ? On ferait ça de même, on pourrait leur expliquer comme ça. » Puis ça roule là. (GFL_ES1_R1)

De nature à vouloir s'améliorer, les deux enseignantes reconnaissent les bienfaits de pouvoir observer d'autres façons de faire pour se remettre en question.

ES1 : Avoir tout le temps, toute seule, à te remettre en question tu ne te vois pas toujours aller. Mais là, on se ...

ES2 : on enseigne différemment quand même... des fois je me dis : « Ah oui! Je pourrais faire comme [ES1]! » (GFL_Échange entre ES1 et ES2_R1)

Lors des échanges à trois, par exemple lors des rencontres pour le portrait de classe,

DIR1 reconnaît que les réflexions vont plus loin.

Ce qui est intéressant, c'est que tout le monde interagit. On peut parler du français, des mathématiques et les deux peuvent donner leur opinion aussi. Ça amène ça, comme plus. [...] Elles ont réalisé aussi comment travailler en équipe, ça peut être gagnant et efficace. (GFL_DIR1_R2)

4.4.9.3 Pédagogiques et sur l'intervention

Selon les observations des enseignantes, l'organisation flexible des groupes d'élèves de niveau scolaire similaire permet une meilleure participation de tous les élèves lors des enseignements plus magistraux. Les effets sont perceptibles autant pour les élèves de niveau scolaire plus avancé, qui peuvent aller à un rythme plus rapide, mais aussi pour les élèves qui ont plus de difficulté. Selon ES1, les sous-groupes homogènes permettent de mieux répondre aux besoins scolaires des élèves.

Ça, on ne l'avait pas prévu, mais même nos élèves en grande difficulté font des trucs qu'on n'aurait jamais pensé. Tu sais, souvent on entend, nos conseillers pédagogiques, il faut faire des trucs de leur niveau d'âge puis on y croit à moitié... je continue à y croire à moitié dans un groupe très hétérogène, mais je trouve que notre structure actuelle fait que c'est possible avec tout le monde. [...] On rejoint les 7 élèves qui sont devant nous plutôt que la moitié de notre groupe. (GFL_ES1_R1)

Les deux enseignantes n'enseignent pas nécessairement de la même façon. Cela est positif puisque les élèves ont accès à deux façons de faire qui sont différentes.

Ils ont deux façons d'enseigner la même chose souvent. Une des deux l'enseigne et l'autre finit par à peu près le réexpliquer dans le plan de travail. (GFL_ES2_R3)

ES1 explique que ce mode de fonctionnement permet d'enseigner plus précisément à chaque élève. Elle observe que les élèves dans chaque groupe d'enseignement participent davantage puisque chaque enseignement est spécifiquement planifié pour

leur niveau. Selon cette enseignante, le travail en groupes flexibles de sept ou huit élèves ayant un niveau de compétence similaire permet l'enseignement de la matière de façon plus adaptée aux besoins des élèves du sous-groupe.

Au niveau [scolaire], complètement. J'enseigne bien plus que j'enseignais l'année passée et bien plus efficacement! Ils avancent beaucoup plus. (GFL_ES1_R3)

ES2, quant à elle, observe que les enseignements sont plus adaptés à chaque élève.

Les minutes qu'on y met sont plus efficaces. Plus adaptées à chaque élève. (GFL_ES2_R1)

Les enseignantes ont réalisé que les enseignements se sont enrichis par l'apport complémentaire des deux enseignantes lorsqu'elles planifient ensemble. Selon ES1, le fait de planifier le quotidien à deux permet d'aller plus loin et amène la création d'activités pédagogiques plus riches. Par exemple, elle mentionne que la planification d'examen en sciences est plus rapide, plus intéressante lorsqu'elle est faite par les deux enseignantes. Aussi, concernant la planification d'ateliers, elles parviennent à planifier deux fois plus d'ateliers dans le même intervalle de temps. La planification commune entre les deux enseignantes permet aussi de se réajuster plus rapidement pour mieux répondre aux besoins particuliers du moment.

Pourquoi on fait ça, alors qu'on vient juste de voir quelque chose de complémentaire? On devrait changer, on retourne de bord. Je serais moins efficace me retourner de bord, toute seule, à la dernière seconde. Peut-être que j'abandonnerais des fois, je ferais « pas grave j'étais déjà prête pour enseigner telle notion... » (GFL_ES1_R3)

ES1 reconnaît aussi que le travail d'équipe avec ES2 l'amène à travailler certaines notions avec lesquelles elle est moins à l'aise.

Il y a des affaires pour lesquelles je me serais découragée. Il y a des choses que je n'aurais pas faites, que j'aurais retardées. Si on était toute seule chacune de notre côté, nous n'aurions pas fait l'électricité. On ne l'aurait jamais fait, on se serait sentie trop « pas bonne », chacune de notre côté. On ne se lancerait pas là-dedans. (GFL_ES1_R1)

DIR1 a soulevé un effet positif du décroisement entre les deux groupes. Selon lui, lors des rencontres de « portraits de classe » qui se font avec les deux enseignantes, plus d'idées sont amenées pour répondre aux besoins des élèves. Selon DIR1, les apports des enseignantes sont complémentaires lors de ces rencontres. Aussi, pour les rencontres de parents, DIR1 invite parfois les deux éducatrices pour mieux comprendre les besoins et les faire contribuer ensemble. Selon lui, le travail d'équipe permet de trouver plus de moyens pour soutenir les élèves.

Ça, c'est vraiment intéressant, ça fait vraiment équipe. Ça fait vraiment aussi qu'on peut trouver des moyens, mais ensemble. On a toujours l'impression, on a des métiers super individuels et ça fait en sorte que « je ne suis pas tout seule. » (GFL_DIR1_R2)

Avec le décroisement entre les deux groupes, il y a plus de ressources pour répondre aux besoins. Les besoins des élèves et le type d'intervention à privilégier pour chaque élève sont connus.

Je n'ai pas besoin d'avoir un [compte-rendu] sur : lui n'aime pas être touché, lui a des particularités auditives. Là, je sais. Ça rend ça plus facile. (GFL_TES1_R3)

Lorsqu'il y a une absence d'une des quatre intervenantes, les élèves peuvent toujours se référer aux autres intervenantes connues. Ils savent que les intervenants présents peuvent répondre à leurs questions au besoin.

Ça réduit l'anxiété un peu pour les élèves de savoir qu'il y a les autres intervenantes. Ça leur donne une soupape de plus. Même dans les moments les moins positifs, un enfant qui ne va pas bien et qui a deux TES qui le connaissent pour l'aider, ça l'aide, ça les rassure. (GFL_ES1_R1)

4.4.9.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école GFL, les effets étaient attendus pour les élèves ciblés par le dispositif, mais ils se sont aussi marqués sur l'ensemble des élèves des deux groupes. D'ailleurs, des effets pédagogiques et sur les interventions pour tous les élèves ont été soulignés. Comme illustré sur la figure ci-dessous et suivant le modèle théorique, cela positionne la composante effets pour cette école vers le pôle de l'inclusion sur le continuum.



Figure 4.39 École GFL: analyse de la composante effets

4.4.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

La figure suivante représente l'analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour l'ensemble des composantes du dispositif scolaire mis en place à l'école GFL conformément au modèle théorique suggéré. La représentation du dispositif de l'école GFL ainsi illustrée permet d'observer, d'une part, que les deux composantes qui semblent s'inspirer des principes de l'intégration scolaire sont celles relatives à la population et aux regroupements configurés pour soutenir la scolarisation des élèves. La composante des objectifs de ce dispositif se situe au centre du continuum de

l'intégration à l'inclusion. Finalement, toutes les autres sous-composantes relatives aux ressources ainsi qu'aux actions et aux effets sont plus fortement inspirées des principes propres au paradigme de l'inclusion scolaire.

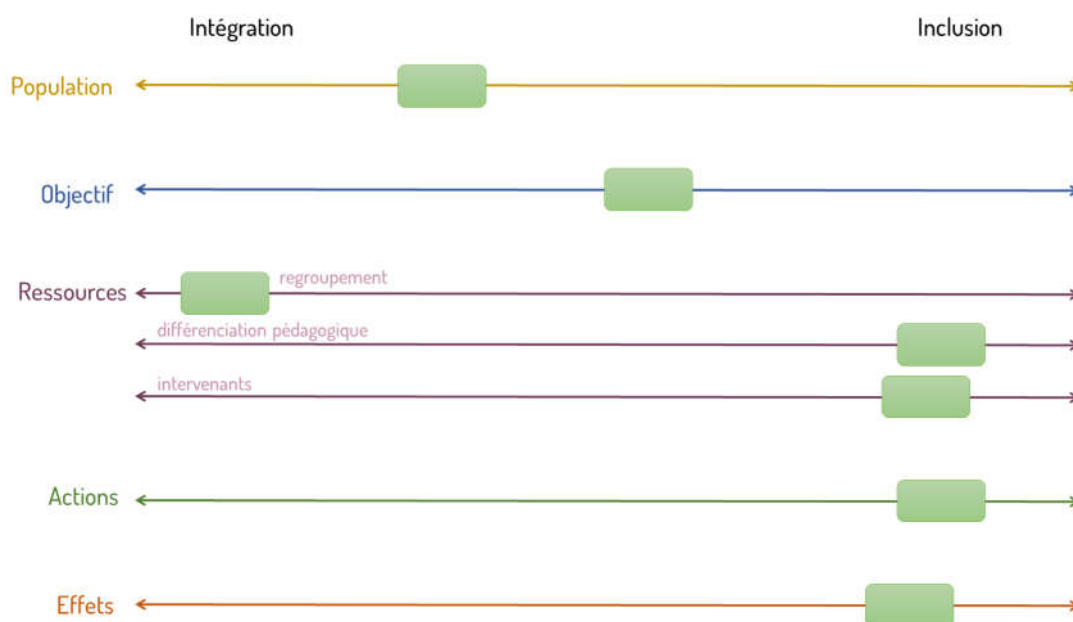


Figure 4.40 École GFL: analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

4.4.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Les intervenants de l'école GFL ont mentionné deux facteurs qui agissent comme des obstacles à la mise en place du dispositif. D'abord, ils ont mentionné un facteur relatif aux ressources spatiales. Il s'agit d'une organisation spatiale contraignante. Selon les intervenants, les locaux des classes spécialisées sont plus petits et il est parfois moins fonctionnel de mener certaines activités nécessitant beaucoup de matériel tout en rassemblant les élèves des deux groupes dans le même local. Ils ont aussi mentionné

un facteur relatif aux ressources institutionnelles. Selon les intervenants, un changement de direction représente un obstacle à la mise en place d'un tel dispositif. Avec un changement de direction, il n'est pas garanti que l'horaire soit planifié pour encadrer le co-enseignement tel qu'il a été décrit. Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux obstacles qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école GFL.

Tableau 4.16 École GFL: facteurs qui agissent comme freins à la mise en place du dispositif

Ressources spatiales	• Une organisation spatiale contraignante
Ressources institutionnelles	• Un changement de direction

4.4.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des facteurs qui ont soutenu la mise en place du dispositif dans leur école. D'abord, ils ont mentionné des facteurs relatifs aux ressources attribuées au dispositif. Concernant des ressources organisationnelles, il s'avère essentiel que les périodes en avant-midi soient libérées pour les deux groupes (sans période de spécialiste) afin de pouvoir planifier les périodes d'enseignement en groupes flexibles décroisonnés selon les besoins. À cet effet, la planification de l'horaire hebdomadaire des groupes une année scolaire à l'avance a permis de garantir la coordination d'horaires concordants. Au-delà du fait que l'horaire ait été planifié pour que tous les élèves soient en classe les avant-midis, une fois par semaine, une période de libération pour de la planification est placée au même moment à l'horaire

des deux enseignantes pour faciliter la collaboration entre elles. Ensuite, un facteur relatif aux ressources spatiales a aussi été nommé. Selon les intervenants, une proximité entre les locaux des deux groupes a été un agent facilitateur.

Le milieu physique aussi. Que les deux classes soient super proches. Pour que les élèves aient juste un petit corridor à traverser. Ils ne traversent pas d'un côté à l'autre de l'école. Ou deux classes du même côté où on ne les voit pas quand ils traversent. C'est vraiment un petit corridor. (GFL_DIR1_R2)

De plus, un facteur lié aux ressources institutionnelles a aussi été mentionné. Les intervenantes ont expliqué qu'elles considèrent que ce type dispositif est favorisé lorsque l'écart entre les niveaux scolaires des élèves n'est pas trop élevé et qu'il est envisageable de les répartir dans deux groupes flexibles en fonction de leurs besoins individuels.

En plus des facteurs liés aux ressources, les intervenants ont nommé des facteurs liés aux attitudes à l'égard de la mise en place du dispositif qui ont agi comme facilitateurs. D'abord, ils ont mentionné l'importance d'un engagement actif de tous les intervenants dans le dispositif et de leur motivation à y prendre part.

L'ouverture d'esprit des éducatrices. Si les éducatrices ne veulent pas : « Non, moi mon groupe c'est celui-là. » Si nous on décide, il faut que l'autre embarque dans le bateau. (GFL_ES2_R3)

Ils ont aussi nommé l'importance du partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place du dispositif. À cet effet, l'élément qui a nécessité du temps d'explication est relatif au mode de regroupement : un certain temps a été nécessaire, surtout pour les parents, pour comprendre qu'il ne s'agissait plus de groupes

organisés en fonction de l'âge ou du niveau scolaire des élèves, mais plutôt par rapport aux besoins individuels des élèves.

Par ailleurs, les intervenants ont nommé un facteur qui a agi comme facilitateur et qui est propre à l'élève. Selon eux, il importe que l'élève prenne part graduellement au dispositif selon une offre de services qui correspond à ses intérêts et réussites. Par exemple, dans le cas d'un élève plus réticent à transiter entre les deux locaux, les moments de détente et les moments agréables ont été priorisés pour faciliter la transition entre les deux locaux.

Les intervenants ont aussi rapporté des facteurs relatifs au processus itératif dans lequel le dispositif s'est développé. À cet effet, ils ont reconnu qu'il importe que des réajustements des ressources et des actions mobilisées soient faits en cours d'année scolaire en fonction des effets. Selon les enseignantes, la planification des objectifs est passée par une réflexion évolutive. Il y a eu beaucoup de réflexions sur le « comment » pour répondre aux objectifs fixés. Les actions ont été prévues en amont, mais ont été continuellement revues en cours d'année scolaire. Aussi, ils ont nommé la poursuite du projet sur plus d'une année scolaire comme étant un agent facilitateur. Après une première année de la mise en place du dispositif, les intervenantes réfléchissent aux améliorations possibles pour une seconde année. Elles anticipent un meilleur suivi des élèves puisqu'elles les connaissent déjà et ils poursuivent avec elles. TES1 explique qu'elle connaît déjà les interventions qu'elle souhaite mettre de l'avant avec les élèves. Les intervenantes ont aussi expliqué que le fait d'avoir eu l'horaire qui correspond aux libérations les a soutenues pour une première année de mise en place du

décloisonnement et elles espèrent que cette modalité sera poursuivie pour une seconde année. Toutefois, maintenant qu'elles ont vécu une première année, si cette modalité ne peut se reproduire, cela ne représentera pas un obstacle pour elles ; elles mentionnent qu'elles s'organiseront pour arriver à faire des groupes flexibles au quotidien tout de même.

D'autre part, les intervenants ont rapporté des facteurs facilitants qui se rapportent à la collaboration instaurée au sein de l'équipe-école. D'abord, un facilitateur qui a été mentionné par tous les intervenants est relatif à la complicité, la complémentarité et la confiance qui doit s'installer entre les intervenantes.

Il faut que tu te complètes, que tu sois capable de te parler. Il faut qu'il y ait...il ne faut pas juste que tu t'endures! (GFL_ES2_R3)

À cet effet, selon DIR1, il doit y avoir une entente entre les enseignantes et un désir commun de travailler ensemble.

Il faut connaître l'autre personne avec laquelle on travaille en équipe, avant d'arriver à ça. On ne peut pas s'improviser d'un coup comme ça. Entre les deux enseignantes. Moi, je pense aussi que ça prend une entente. (GFL_DIR1_R2)

À cet effet, pour que le décloisonnement puisse bien fonctionner, les enseignantes doivent être à l'aise avec les autres intervenants ainsi qu'avec le fait qu'ils entrent et sortent de leur classe à tout moment dans la journée. Par conséquent, elles ne doivent pas sentir de jugement de la part des autres collègues. TES1 a aussi observé qu'il est important qu'il y ait des styles pédagogiques similaires entre les intervenants : le fait d'avoir une philosophie qui se ressemble est un facilitateur selon elle. Selon TES1, cela

soutient la confiance entre les deux enseignantes puisqu'elles sont confiantes du fait que les élèves passent des moments en classe avec l'autre enseignante au quotidien. Finalement, selon les intervenants, la collaboration est facilitée lorsque les intervenants ont une bonne compréhension des rôles de chacun. Les deux enseignantes reconnaissent qu'elles ont chacune leurs responsabilités au sein du dispositif et que celles-ci se sont définies en fonction de leurs compétences respectives. Cette répartition des responsabilités s'est faite naturellement, selon les personnalités de chaque enseignante.

Pour conclure, au cours des échanges, les intervenants ont nommé des conditions de mise en œuvre du dispositif. D'abord, les intervenants ont reconnu que le fait d'avoir vécu des expériences positives par le passé les a soutenues. Selon ES1, il a été profitable que l'équipe ait participé à un autre projet de recherche l'année précédant l'année de la collecte de données de cette recherche. En effet, selon cette enseignante, DIR1 a une vision positive de l'équipe de l'adaptation scolaire et croit au potentiel de réussite de leurs propositions. Aussi, ils ont expliqué qu'il est nécessaire de se laisser le temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif. DIR1 explique que les changements ne se sont pas faits d'une façon improvisée, mais plutôt avec beaucoup de réflexion. Les enseignantes se sont montrées ouvertes aux réajustements tout au long de l'année. À cet effet, TES1 explique bien que cette réorganisation et que le sentiment de confort à travailler dans les deux locaux avec tous les élèves a pris quelque temps à s'installer.

Au début de l'année, j'entrais dans sa classe, comme sur le bout des pieds : « Mais là, c'est correct, tu peux venir comme tu veux! » Ça m'a pris un petit bout à me sentir à l'aise. Mais maintenant, j'entre dans sa classe, je viens voir si ça va, tout est beau. (GFL_TES1_R3)

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux facilitateurs qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école GFL.

Tableau 4.17 Écoles GFL: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Ressources organisationnelles	• L'horaire hebdomadaire des groupes est planifié une année scolaire à l'avance
Ressources spatiales	• La proximité entre les locaux de classe
Ressources institutionnelles	• L'écart entre les niveaux scolaires des élèves n'est pas trop élevé
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• L'engagement actif des intervenants dans le dispositif • Le partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place du dispositif
Facteur individuel (propre à l'élève)	• L'élève prend part graduellement au dispositif selon une offre de services qui correspond à ses intérêts et réussites
Processus itératif	• Des réajustements des ressources et des actions mobilisées sont faits en cours d'année scolaire en fonction des effets • Une poursuite du dispositif sur plus d'une année scolaire
Collaboration	• La complicité, la complémentarité et la confiance entre les intervenants • Des styles pédagogiques similaires entre les intervenants • Les intervenants ont une bonne compréhension des rôles de chacun
Conditions de mise en œuvre du dispositif	• Avoir vécu des expériences positives • Se laisser le temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif

4.5 École ÉSI : l'équipe de soutien à l'inclusion

4.5.1 Résumé

Une commission scolaire située en périphérie de Montréal a implanté une équipe de soutien à l'inclusion. Son rôle est d'offrir un accompagnement aux intervenants scolaires dans les écoles souhaitant bénéficier d'un soutien supplémentaire dans la démarche d'intervention déjà entreprise pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires.

Après un début d'année scolaire particulièrement difficile à travers lequel les ressources mises en place ne semblaient plus répondre aux besoins particuliers de nombreux élèves, les membres de l'équipe-école ÉSI se sont rassemblés en équipe multidisciplinaire pour aborder des pistes de solution. À ce moment, de nombreuses interventions étaient mises en place pour certains élèves et l'arrivée de deux nouveaux élèves ayant des comportements à haute intensité a accentué la situation. Selon DIR1, les membres de l'équipe étaient à bout de souffle et leurs rôles respectifs devaient être redéfinis. À ce moment, l'équipe a convenu de faire appel à l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire et une rencontre s'est tenue rassemblant toutes les intervenantes³⁰ scolaires impliquées en plus des membres de l'équipe de soutien à l'inclusion.

³⁰ Les intervenantes de cette école qui ont pris part à cette recherche sont toutes des femmes. Les résultats présentés pour ce milieu scolaire prennent donc la forme féminine.

Quand on s'est rencontrées, il y avait les orthopédagogues, il y avait beaucoup de services complémentaires. C'était vraiment pour trouver des solutions. Parce qu'on n'était pas efficaces. Tout le monde faisait de son mieux, mais en même temps, on ne rentabilisait pas les gens qu'on avait sur le terrain. (ÉSI_DIR1_R1)

Avec l'accompagnement de l'équipe de soutien à l'inclusion, les intervenantes de l'équipe-école ont développé un modèle sous la forme d'un horaire intégrant des pauses quotidiennes fixes pour répondre aux besoins individuels de chaque élève.

La figure ci-dessous représente le dispositif mis en place à l'école ÉSI. Un soutien externe à l'équipe-école vient en accompagnement aux intervenants pour la mise en place de nouvelles interventions en classe et hors classe. Les élèves sont scolarisés en classe ordinaire à temps plein avec des adaptations pour les soutenir. Ces derniers se dirigent au local de l'éducatrice spécialisée, à des moments ciblés dans la journée, tous au même moment, pour prendre des pauses adaptées selon leurs besoins particuliers représentés par des formes différentes sur la figure suivante.

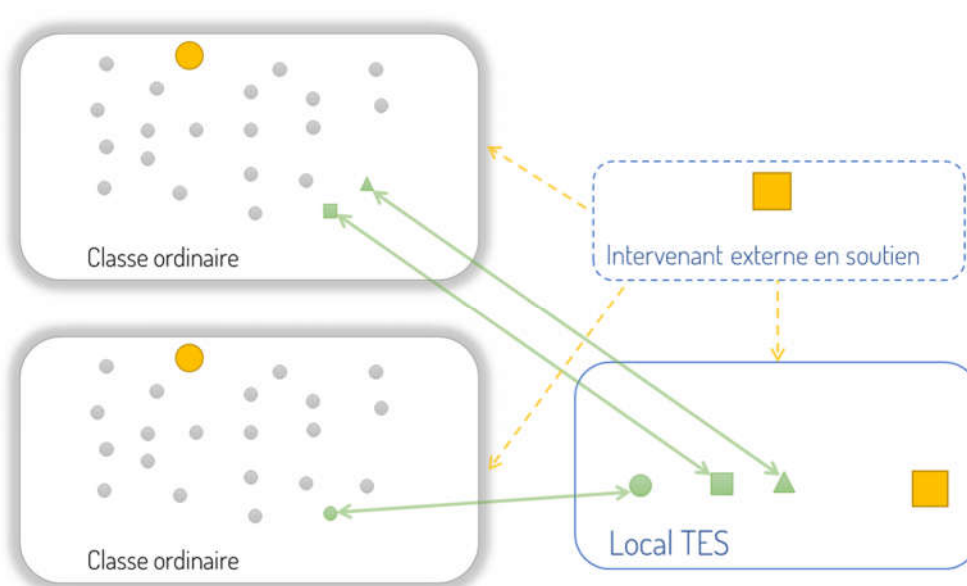


Figure 4.41 École ÉSI : représentation du dispositif

4.5.2 Description du milieu

L'école ÉSI est une école primaire située en périphérie de Montréal. Il s'agit d'une école qui accueille près de 330 élèves du niveau préscolaire à 6^e année. Il n'y a pas de classe d'adaptation scolaire dans l'école, tous les élèves sont scolarisés en classe

ordinaire. Pour répondre aux divers besoins des élèves de l'école, deux éducatrices spécialisées y travaillent à temps plein et des ressources professionnelles (psychoéducation, psychologie et orthopédagogie) sont disponibles.

4.5.3 Informations sur les participants

Dès le premier entretien de groupe, quatre intervenantes scolaires ont participé à la collecte de données. D'abord, la directrice d'école (DIR1) qui était en poste pour une première année dans cette école. Ensuite, une enseignante du premier cycle (EO1) et une éducatrice spécialisée (TES1), toutes deux présentes à l'école depuis plus de 10 ans, ont pris part aux échanges. Une seconde éducatrice spécialisée (TESCS1), provenant de l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire, a aussi participé. En cours de collecte de données, les échanges ont amené les intervenantes à inviter une psychologue de l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire (PSYCS1) à se joindre aux discussions pour enrichir la compréhension du dispositif, notamment en ce qui a trait à l'historique et à la logistique organisationnelle de celui-ci. Le tableau suivant présente les intervenants ayant pris part à la recherche ainsi que le code alphanumérique qui leur a été attribué.

Tableau 4.18 École ÉSI: codes alphanumériques attribués aux participants

Directrice d'école	DIR1
Enseignante au 1 ^{er} cycle	EO1
Éducatrice spécialisée de l'école ÉSI	TES1
Éducatrice spécialisée de l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire	TESCS1
Psychologue de l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire	PSYCS1

4.5.4 Le dispositif scolaire de l'école ÉSI

La figure présentée à la page suivante représente les éléments descriptifs pour chacune des composantes du dispositif étudié à l'école ÉSI. Chacune de ces composantes est décrite dans les sections qui suivent.

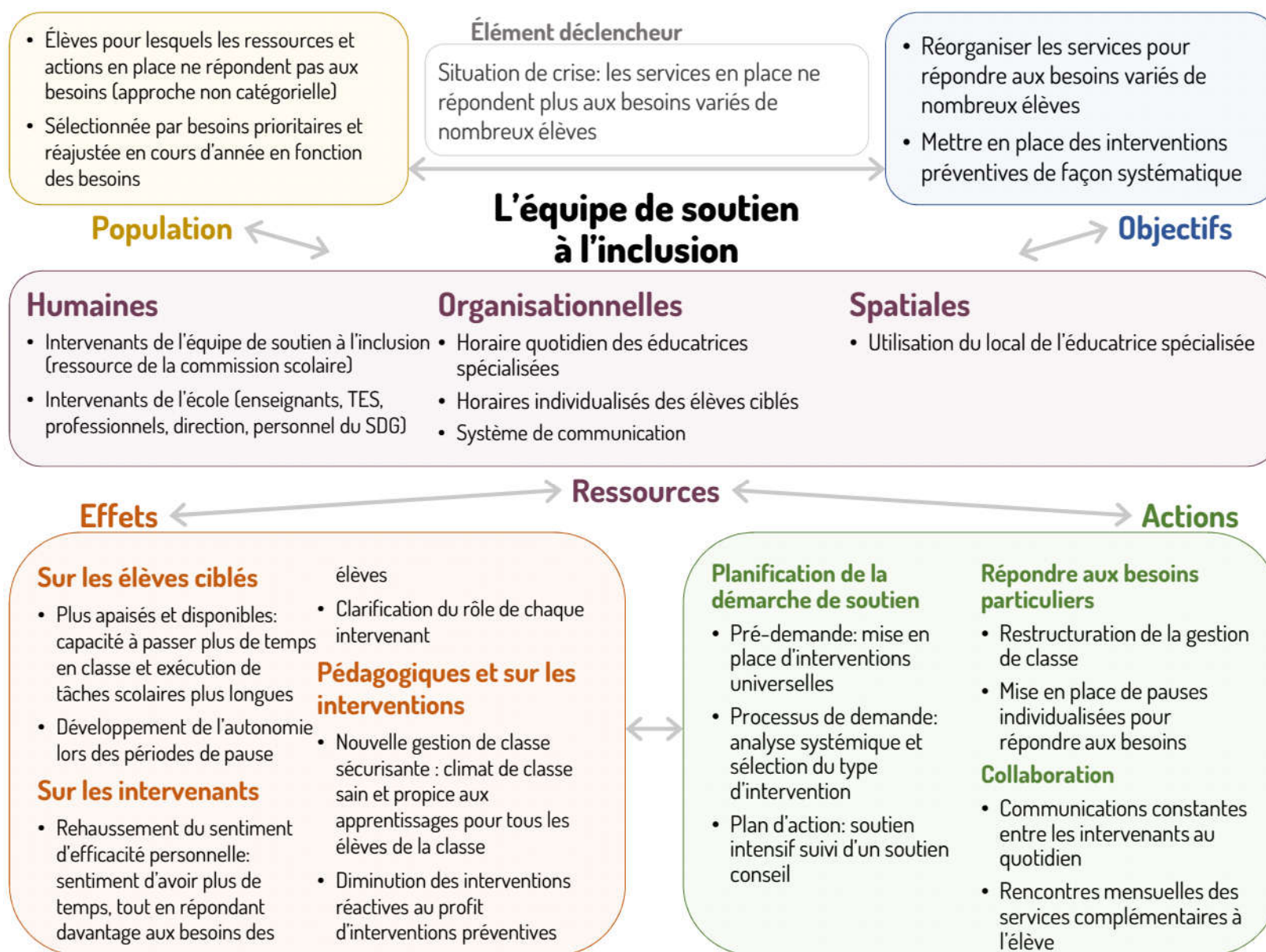


Figure 4.42

École ÉSI: résumé des composantes du dispositif

4.5.5 Population

D'abord, les élèves ciblés pour ce service sont les six élèves pour lesquels l'équipe-école ÉSI a fait une demande de soutien auprès de l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire. Il s'agit d'élèves pour lesquels les ressources et actions en place dans l'école ne semblaient pas répondre aux besoins. TESCS1 explique bien comment l'équipe de soutien à l'inclusion intervient auprès des élèves selon les besoins.

On ne va pas y aller par catégorie [d'élève], on va y aller par besoin. La commission scolaire dit : « on ne va pas par cote, on y va par besoin à l'élève. » C'est comme si là, on n'a plus besoin d'une cote pour aller aider un enfant, on a besoin d'un besoin. (ÉSI_TESCS1_R1)

Plus précisément, TESCS1 est d'abord venue pour observer un élève en 1^{re} année et offrir un accompagnement aux intervenants pour soutenir ce dernier.

Moi, je suis venue pour l'élève, mais on s'est rendu compte que ça pouvait être bénéfique pour plusieurs dans la classe. [...] Au départ on venait pour un élève, mais on s'est demandé comment on peut, à travers cet élève-là, aider d'autres en même temps. (ÉSI_TESCS1_R1)

À ce moment, étant donné que TESCS1 était déjà mobilisée à l'école ÉSI pour soutenir un élève, les services ont été ajustés pour soutenir d'autres élèves. En cours d'année, d'autres élèves de 1^{re} année ont reçu un soutien, puis des élèves de 2^e année se sont ajoutés. Éventuellement, l'équipe a pu faire profiter de cette organisation à d'autres élèves du 2^e et 3^e cycle.

Mais on s'est dit, le besoin était tellement grand en haut [1^{er} cycle], qu'on va commencer par-là et après on pourra adapter les choses pour tout le monde. (ÉSI_TESCS1_R1)

Les services diffèrent d'un élève à l'autre, en fonction de leurs besoins individuels, mais ils prennent tous part à la même organisation. DIR1 a expliqué qu'en cours d'année, certains élèves qui n'avaient pas été identifiés pour la demande de service à l'équipe de soutien à l'inclusion ont éventuellement pu bénéficier du service. Pour d'autres, le service s'est estompé en cours d'année puisque les besoins étaient devenus moins grands. Pour certains élèves, l'horaire de soutien était planifié et fixe, alors que pour d'autres, il était spontanément structuré en fonction des besoins, au quotidien.

TESCS1 a expliqué qu'elle souhaite que plus d'élèves des 2^e et 3^e cycles puissent aussi bénéficier de ce service pour l'année scolaire suivante. De plus, dans une perspective de prévention, TESCS1 a expliqué que pour l'année suivante, l'équipe envisageait déjà de poursuivre le soutien aux élèves qui en ont bénéficié pour une première année. Aussi, pour la nouvelle année scolaire, les nouveaux élèves qui font leur entrée au préscolaire et qui sont plus fragiles seront ciblés afin de mettre en place dès le début de la rentrée scolaire une offre de service similaire à celle mise en place.

Donc on ne va pas attendre pour voir comment ça va, on va l'instaurer tout de suite au début. (ÉSI_TESCS1_R3)

4.5.5.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Au sein du dispositif étudié à l'école ÉSI, une restructuration de l'environnement scolaire est planifiée pour répondre aux besoins individuels des élèves. Ces

changements sont mis en place pour permettre aux élèves d'être scolarisés en classe ordinaire. Suivant le modèle théorique exposé, cela positionne la composante population de ce dispositif vers le pôle de l'inclusion sur le continuum telle que nous l'illustrons sur la figure suivante.



Figure 4.43 École ÉSI: analyse de la composante population

4.5.6 Objectifs

L'objectif principal de l'équipe de soutien à l'inclusion est d'accompagner les intervenants des écoles pour soutenir leurs élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

Plus spécifiquement dans le cas de l'école ÉSI, l'équipe de soutien à l'inclusion a d'abord été contactée pour accompagner individuellement six élèves. Devant l'ampleur de ces demandes individuelles, l'équipe de soutien à l'inclusion a suggéré un accompagnement pour réorganiser les services afin de répondre aux nombreux besoins. Ensemble, les membres de l'équipe de soutien à l'inclusion et ceux de l'équipe-école ÉSI se sont donné pour mandat de proposer des interventions préventives à mettre en place de façon systématique pour soutenir des élèves ayant des besoins particuliers. Les intervenantes de l'école souhaitaient se placer dans une position de prévention plutôt qu'en constante réaction face aux situations problématiques. Elles voulaient trouver des moyens, en équipe, pour soutenir les élèves ainsi que pour réduire

l'essoufflement vécu par les intervenantes. L'une d'entre elles explique que l'équipe-école devait mettre en place « une nouvelle manière de faire pour s'essouffler un peu moins ». (ÉSI_TESCS_R1)

Notre objectif était tout d'abord de répondre aux grands besoins de nos élèves, travailler en prévention pour éviter les escalades de mauvais comportements et de la désorganisation de certains élèves.
(ÉSI_DIR1_D4)

En instaurant des actions préventives, l'équipe avait pour objectif de maximiser le soutien des deux éducatrices spécialisées afin qu'elles puissent répondre aux besoins de plus d'élèves au quotidien.

4.5.6.1 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école ÉSI, le dispositif a pour objectif une réorganisation des services pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves. Dans cette école, une réorganisation des services est proposée et elle est adaptée aux besoins évolutifs des élèves. Conformément au modèle théorique exposé, cela positionne la composante objectifs du dispositif étudié davantage vers des visées inspirées par le paradigme de l'inclusion scolaire tel qu'illustré sur la figure suivante.



Figure 4.44 École ÉSI: analyse de la composante objectifs

4.5.7 Ressources

4.5.7.1 Ressources humaines

4.5.7.1.1 Équipe de soutien à l'inclusion

Au moment du contact avec l'équipe de soutien à l'inclusion, DIR1 et l'équipe de ÉSI cherchaient à faire appel à des intervenantes externes pour être accompagnées dans la mise en place de nouvelles interventions pouvant répondre aux besoins des élèves. La demande d'aide à l'équipe de soutien à l'inclusion s'est faite alors que plusieurs actions avaient été mises en place par les intervenantes du milieu, incluant les professionnels, et que celles-ci ne semblent pas soutenir suffisamment les besoins de plusieurs élèves.

[...] la direction qui dit « Nous, on est un peu au bout de nos ressources. » Bien là, nous [équipe de soutien à l'inclusion], on arrive.
(ÉSI_PSYCS1_R2)

Selon DIR1, à partir du moment où l'équipe-école a mobilisé ses ressources avec celle de l'équipe de soutien à l'inclusion, l'expertise de chacun a été mise de l'avant au profit des élèves.

[...] arriver à travailler en prévention plutôt qu'en mode réaction, nous, l'équipe de soutien à l'inclusion, service complémentaire, responsable du service de garde et direction, avons pris le temps de nous concerter, de réfléchir à trouver des solutions afin de changer la situation.
(ÉSI_DIR1_D4)

Deux membres de l'équipe de soutien à l'inclusion ont contribué à l'accompagnement de l'école ÉSI. Il s'agit de TESCS1 qui était présente pour l'accompagnement avec les intervenantes ainsi que PSYCS1 qui avait un rôle de coordination des actions.

Le mandat de l'équipe de soutien à l'inclusion est de proposer une démarche non catégorielle afin d'accompagner les intervenants de l'école dans les interventions qui visent à soutenir les élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire. La prémisses de l'implantation de ce service s'appuie sur les recommandations du MEES et elle est expliquée dans le cadre de référence produit par le service des ressources éducatives de la commission scolaire.

En matière d'évaluation des besoins de l'élève, le MEES a choisi de procéder avec une approche par besoins et non à une approche par catégories exigeant un diagnostic. Il s'agit d'identifier les besoins de l'élève afin de lui donner un service et non pas de réaliser une évaluation en vue de poser un diagnostic. (ÉSI_D5)

À la suite de l'approbation d'une demande, l'équipe de soutien à l'inclusion rencontre tous les intervenants scolaires concernés avant de mettre en place quelque intervention que ce soit. La première rencontre entre l'équipe de soutien à l'inclusion et l'équipe-école ainsi que des observations dans le milieu permettent de déterminer quel type de soutien à offrir: soutien-conseil, soutien intensif ou service répit.

Après la détermination du type de soutien qui sera offert, les intervenants du soutien à l'inclusion viennent pour outiller les intervenants de l'école et les accompagner dans la mise en place concrète des actions définies. Le service à l'inclusion ajoute une ressource supplémentaire d'orthopédagogie ou d'éducation spécialisée. Les intervenants de l'équipe de soutien à l'inclusion accompagnent et travaillent avec les intervenants de l'équipe-école pour répondre précisément à leurs besoins. Comme

indiqué dans le cadre de référence (ÉSI_D5), « le succès repose sur la collaboration étroite entre le milieu scolaire et l'équipe de soutien à l'inclusion ».

[...] on est vraiment dans une approche collaborative. Nous ce qu'on dit qu'on apporte, c'est vraiment la distance. [...] On a une distance émotive et une lecture plus objective de la situation. On leur dit toujours que nous ne sommes pas là pour leur dire quoi faire, mais pour réfléchir avec eux à des idées. [...] ensemble, on va le réfléchir. Selon leur énergie et leur capacité à mettre en place des choses, on va essayer des choses qui leur conviennent. (ÉSI_PSYCS1_R2)

L'équipe de soutien à l'inclusion privilégie l'analyse systémique et propose différentes approches d'intervention. En collaboration avec l'équipe-école, elle agit à la fois sur l'élève ainsi que les différents systèmes auxquels il appartient (classe, famille, école, amis, etc.). L'équipe souhaite parvenir à un équilibre entre l'élève et son milieu en considérant les conditions favorables au développement des capacités adaptatives de chacun.

On le fait avec eux. On n'arrive pas pour dire « c'est comme ça ». On fait un travail d'équipe pour que le jeune reste dans son milieu, dans sa classe régulière. (ÉSI_TESCS1_R1)

À titre indicatif, la période d'accompagnement offerte par l'équipe de soutien à l'inclusion varie d'une école à l'autre en fonction des besoins. De façon générale, le service est offert sur une période de six à huit semaines en intensif, parfois plus, selon les besoins et il est ensuite graduellement atténué. Au moment où une équipe-école souhaite avoir accès aux services de l'équipe de soutien à l'inclusion, un formulaire de demande d'intervention de l'équipe doit être rempli. Ce formulaire inclut la liste des intervenants impliqués ainsi que les informations relatives à la problématique, aux

attentes et aux besoins du milieu. Comme indiqué dans le tableau ci-dessous, certains préalables à l'intervention sont inscrits dans le formulaire de demande.

Tableau 4.19 École ÉSI: préalable à l'intervention de l'équipe de soutien

Préalables à l'intervention de l'équipe de soutien³¹	
Reconnaissance des premières manifestations des difficultés et intervention rapide :	
Ais-je :	
☐	Consulté le dossier d'aide.
☐	Consulté les collègues enseignants, les professionnels et autres intervenants, la direction.
☐	Identifié et mis en place des interventions universelles pertinentes.
☐	Créé un lien significatif avec l'élève.
☐	Rencontré l'élève et les parents pour échanger sur les observations et perceptions, fait des propositions d'interventions.
☐	Adapté ma gestion de classe (modifié l'environnement physique, révisé le système de fonctionnement de la classe).
☐	Ajusté mes pratiques pédagogiques au groupe (approches utilisées, matériel).
☐	Documenté les difficultés de l'élève et l'impact des interventions mises en place.
☐	Collaboré à l'animation d'activités préventives en classe (habiletés sociales, gestion des émotions, etc.).
☐	Utilisé des techniques, outils d'intervention.
☐	Mis en place les recommandations pour les élèves ayant un dossier actif à la fin de l'année précédente (interventions préventives : élèves ayant un DA, DV, post répit, TSA, TRP).
Planification et coordination par la direction de l'école du processus d'évaluation des capacités et des besoins de l'élève.	
Y a-t-il eu :	
☐	Concertation des intervenants concernés et évaluation des besoins.
☐	Élaboration et mise en application du plan d'intervention.

Dans sa démarche, la direction d'école doit s'assurer du consentement libre et éclairé des membres de son équipe-école avant de faire parvenir le formulaire. En faisant appel à l'équipe de soutien à l'inclusion, l'école doit consentir à ce que les interventions proposées puissent chercher à produire un ou des changements chez un ou plusieurs membres de l'équipe-école ou au sein du milieu. Le formulaire est envoyé à la personne

³¹ Tiré de l'analyse documentaire (D3) : Demande d'intervention de l'équipe de soutien à l'inclusion

responsable de la coordination du secteur de l'équipe de soutien à l'inclusion à des fins d'évaluation. Dans le cas des demandes acceptées, la personne responsable de la coordination procède à l'envoi de la requête à la personne responsable du secteur de l'école qui a fait la demande. À cette étape, la personne responsable de l'équipe de soutien à l'inclusion reçoit les demandes et procède à leur analyse. Celle-ci implique ensuite un intervenant de son équipe, dans la démarche pour soutenir le milieu scolaire. Dans certains cas, l'analyse des besoins se fait en équipe et suite à cette analyse, l'équipe de soutien à l'inclusion propose des recommandations à l'équipe-école et l'accompagne pour la mise en place de celles-ci.

4.5.7.1.2 Intervenants de l'équipe-école

Les intervenantes de l'équipe-école ÉSI sont aussi des ressources importantes au sein du dispositif. Les intervenantes de l'école qui ont été mobilisées dans le processus sont principalement une enseignante au premier cycle, deux éducatrices spécialisées, une psychoéducatrice, une psychologue, la responsable du service de garde et la direction.

4.5.7.2 Ressources organisationnelles

4.5.7.2.1 Horaire quotidien des éducatrices spécialisées

Après une réflexion sur les objectifs et en tenant compte des ressources disponibles, le principal moyen qui a été instauré est un horaire quotidien implanté afin que l'offre de service soit offerte de façon collective, plutôt qu'individuelle et que des pauses préventives soient offertes aux élèves ciblés. L'horaire permet de répondre aux besoins

respectifs de chacun. Certains élèves ont besoin de pause alors que d'autres ont besoin de périodes-récompenses. L'horaire a été créé pour clarifier les rôles respectifs des deux éducatrices spécialisées de l'école. Il a été développé de façon à ce qu'une éducatrice soit toujours en période de pause avec des élèves afin de libérer la seconde pour intervenir si des situations problématiques surviennent et afin qu'elle puisse faire de la prévention auprès des élèves en grand besoin en étant présente dans les classes ou en rencontrant certains élèves. Cet horaire est venu clarifier les tâches des deux éducatrices, les élèves pour lesquels le soutien est offert et l'endroit où l'intervention doit se tenir, et ce, à chaque moment de la journée. Le tableau ci-dessous est une reproduction de cet horaire.

Tableau 4.20 École ÉSI: horaire des services complémentaires et soutien à l'inclusion

Heures	Tâches	Lieu	TES1	TES2
8h15	Supervision récréation	Extérieur		X
8h30	Visite en classe : Élèves 1-2-3-4 - Aide aux élèves de 1 ^{re} année	Classe		x
9h30 à 10h00	Pause : Élèves 1-2-3-5 Lundi, mercredi, jeudi : Élèves 6-7 Mardi et vendredi : Élève 8	Local TES	x	x
AM	Maternelle			x
	1 ^{re} année		x	
10h30	Récréation	Extérieur		x
	Conséquence : reprise de temps	Bancs dans le corridor	x	
11h30	Conséquence : reprise de temps	Bancs dans le corridor	x	
11h50 à 12h20	Diner TES1		x	
13h15 à 13h45	Diner TES2			x
13h10	Pauses sensorielles : Élève 1 et 5 Lundi, mercredi, jeudi : Élèves 6-7 Mardi et vendredi : Élève 8	Local TES	x	
14h15	Récréation	Extérieur		x
	Conséquence : reprise de temps	Bancs dans le corridor	x	
PM	Maternelle			x
	1 ^{re} année		x	
15h00	Privileges : Élèves 1-3-4	Local TES	x	x

Pendant les périodes de pause, les élèves se rendent au local de l'éducatrice avec leur panier d'objets à manipuler ou de tâches à accomplir, selon leurs besoins. Pendant les périodes de transition pour les récréations, l'heure du diner ou à la sortie des classes, une éducatrice est toujours présente pour superviser et « prendre le pouls » des besoins des élèves. Avec ces supervisions, il est possible d'instaurer rapidement une période de pause supplémentaire pour répondre aux divers besoins.

4.5.7.2.2 Horaire individualisé des élèves ciblés

Parallèlement à l'horaire quotidien qui a été instauré pour les éducatrices spécialisées, les élèves ont un horaire individualisé. L'horaire suivant est un exemple d'horaire individualisé pour un élève du premier cycle qui se rend régulièrement à des périodes de pause avec l'éducatrice spécialisée à titre préventif et pour répondre à ses besoins particuliers.

Tableau 4.21 École ÉSI: exemple horaire individualisé - Élève 1

Heure	Horaire-école	Soutien particulier	
		Pauses	Privilèges
8h15-8h25	Récréation		
8h30-9h30	Période de travail	Au besoin, sinon à 9h30	10 minutes à la fin de la période
9h30-10h30	Période de travail		10 minutes à la fin de la période
10h30-10h45	Récréation		
10h50-11h50	Période de travail	Pause au retour de la récréation au besoin	10 minutes à la fin de la période
12h10	Midi	Obligatoire	
12h55	Midi	Obligatoire	
PM	Période de travail	Au besoin, sinon horaire régulier	10 minutes à la fin des périodes

En fonction des besoins individuels, le nombre de pauses est variable. Pour certains élèves, l'horaire est planifié et fixe, mais pour d'autres les pauses sont placées dans l'horaire lorsque le besoin survient. L'équipe d'intervenantes revoit régulièrement l'utilité et l'efficacité des pauses offertes afin de s'assurer qu'elles répondent aux besoins et dès que l'élève démontre des capacités, l'équipe diminue les temps à l'extérieur de la classe soit en diminuant le nombre de pauses ou en offrant des pauses

dans la classe. Ces décisions ont été prises suite aux observations des intervenantes et convenues en rencontre d'équipe pour assurer que les intervenants connaissent les raisons de ces changements et aussi pour assurer que les interventions soient cohérentes d'un intervenant à l'autre. Le but ultime pour les intervenantes demeure que les élèves augmentent leur disponibilité cognitive pour l'apprentissage et leur temps en classe.

4.5.7.2.3 Système de communication

Pour faciliter la communication entre les intervenants de l'école et les élèves, un système de bâtonnets a été instauré dans l'école. Un bâtonnet est remis à l'élève et sert à identifier la raison pour laquelle il est en déplacement dans l'école. Les bâtonnets identifient les divers besoins : pause, besoin d'aide, privilège. Il s'agit d'un outil qui a été instauré pour orienter les interventions étant donné que de nombreux intervenants soutiennent les élèves. Parallèlement à ce système, un vocabulaire commun connu par tous a aussi dû être instauré notamment pour faire la distinction entre les pauses, les privilèges ou la reprise de temps.

4.5.7.3 Ressources spatiales

Comme mentionné précédemment, les élèves qui prennent part au dispositif se rendent quotidiennement dans le local de l'éducatrice. Ainsi, cette ressource spatiale qu'est le local d'accueil représente une ressource importante en soutien à la mise en place du dispositif dans cette école.

4.5.7.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école ÉSI, les élèves sont tous scolarisés en classe ordinaire et ce sont des élèves qui ont toujours été scolarisés dans les classes ordinaires. Suivant le modèle théorique suggéré, nous positionnons cette sous-composante relative au type de regroupement de scolarisation vers le pôle de l'inclusion sur le continuum.



Figure 4.45 École ÉSI: analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)

Au sein du dispositif étudié à l'école ÉSI, les pratiques de différenciation sont offertes principalement à l'extérieur de la classe. Toutefois, un soutien direct à l'élève est aussi offert en classe ordinaire, par son enseignant ou par l'intervenant externe. Conformément au modèle théorique exposé, cette sous-composante relative aux pratiques de différenciation est positionnée de façon centrale sur le continuum de l'intégration à l'inclusion avec une légère influence des principes propres à ceux de l'inclusion.



Figure 4.46 École ÉSI: analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)

À l'école ÉSI, des intervenants spécialisés sont spécifiquement désignés pour soutenir les élèves hors de la classe. Ainsi, cet aspect relatif à la spécification des rôles des intervenants tend davantage vers les principes propres au paradigme de l'intégration

scolaire. Toutefois, l'engagement collectif relatif au soutien de ces élèves positionne cette sous-composante plus au centre du continuum avec une légère influence des principes propres à ceux de l'inclusion.



Figure 4.47 École ÉSI: analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)

4.5.8 Actions

4.5.8.1 Planification de la démarche de soutien

Le tableau suivant présente les trois phases de la démarche suivie par l'école ÉSI : la prédemande à l'équipe de soutien à l'inclusion, le processus de demande d'aide et finalement, le plan d'action.

Tableau 4.22 École ÉSI: phases de la démarche suivie

	Équipe- école	DIR1	Équipe SI ³²	Responsable équipe SI	Coordina- tion
Prédemande					
Mise en place d'interventions universelles en classe et dans l'école.	x	x			
Utilisation des ressources professionnelles et complémentaires de l'école (concertation, mise en place du plan d'intervention, rencontre de parents, etc.).	x	x			
Convocation d'un arrêt pédagogique avec l'équipe multidisciplinaire autour de la question de l'inclusion.		x			
Processus de documentation de la situation et des actions déjà entreprises par l'équipe-école.	x	x			
Mise en place de toutes les actions préalables mentionnées dans le formulaire de demande de soutien à l'inclusion.		x			
Processus de demande d'aide de soutien à l'inclusion					
Envoi de la demande d'aide du soutien à l'inclusion à la personne responsable de la coordination.		x			
Traitement de la demande, autorisation et envoi à la responsable de l'équipe de soutien à l'inclusion du secteur.					x
Réception et analyse de la demande.				x ³³	
Premier contact avec l'école ÉSI et observations dans le milieu.				x	
Analyse de la situation et sélection du type d'intervenant à inclure dans le processus.				x	
Rencontre avec l'équipe-école et observations dans le milieu.			x	x	
Analyse systémique et sélection du type d'intervention (conseil, intensif ou répit).			x	x	
Plan d'action					
Service de soutien intensif (environ 10 semaines)					
Réflexion en équipe pour établir la manière de faire, planifiée en fonction des besoins des élèves.	x	x	x		
Élaboration de l'horaire des éducatrices spécialisées.	x	x	x		
Présentation de l'horaire des éducatrices à tous les intervenants de l'école.		x			
Mise en place des interventions.	x	x	x		
Services de soutien-conseil (estompage)					
Rencontres de régulation chaque semaine, puis aux deux semaines, puis de façon mensuelle.	x	x	x		
Bilan	x	x	x	x	

Lorsque PSYCS1 procède à l'analyse de la situation, elle prévoit le type d'intervenant à impliquer dans le processus. Dans le cas de l'école ÉSI, c'est une éducatrice spécialisée qui a été invitée à se joindre à la démarche. À cette étape, PSYCS1 et TESCS1 ont rencontré les membres de l'équipe-école pour avoir un portrait des besoins et pour observer l'élève ou les élèves dans le milieu scolaire. Leurs observations dans le milieu permettent d'avoir un regard extérieur sur la situation et ensemble, elles produisent des recommandations à l'équipe-école afin de préciser et d'orienter vers le type d'interventions à mettre en place.

Dans le fond, nous, ce qu'on amène, c'est une photo un peu de leur situation, avec l'analyse, pour leur présenter ce qu'on en comprend de ce jeune-là. Et en lien avec ça, leur proposer soit un soutien-conseil ou un soutien intensif. (ÉSI_PSYCS1_R2)

Une fois le type de service sélectionné, l'équipe de soutien à l'inclusion procède à l'étape de planification du plan d'action avec l'équipe-école. Dans le cas de l'école ÉSI, une démarche d'accompagnement avec des objectifs à atteindre a été instaurée.

On a vraiment pris une démarche d'accompagnement : situation actuelle, situation désirée : notre objectif à court terme et à moyen terme et les moyens. « Qui va faire quoi? » [...] C'est toujours très cadré comme démarche. (ÉSI_PSYCS1_R2)

L'équipe s'est rassemblée pour planifier et pour établir la manière de faire en fonction des besoins des élèves.

L'équipe a nommé les besoins. Puis on s'est dit, il faut réfléchir au-delà de ça. Là on s'est dit on va se donner du temps. On a fait une manière

³² SI (soutien à l'inclusion)

³³ L'analyse de la demande est généralement faite par PSYCS1, mais il est possible qu'elle soit traitée avec une autre intervenante de l'équipe de soutien à l'inclusion.

de faire. On va s'asseoir ensemble, à plusieurs reprises pour voir c'est quoi les besoins de la cohorte ? Comment peut-on s'aligner et comment peut-on aussi adapter les services pour que ce soit profitable à toute la cohorte et aussi à l'école par après, puis comment on peut répondre à plus de besoins tout en assurant que les jeunes soient inclus et que ça réponde à leurs besoins. (ÉSI_TESCS1_R1)

À cette étape, l'équipe-école a fait un bilan des besoins des élèves et les a listés pour avoir un aperçu général de ceux-ci. Une fois les besoins constatés, l'équipe a tenté de planifier un horaire visant à les prendre en compte.

C'est d'orchestrer tout ça dans un horaire : qui fait quoi et quand ? (ÉSI_DIR1_R1)

Une fois l'horaire planifié, celui-ci a été présenté en assemblée générale à tous les membres de l'équipe-école.

À partir de là, on s'est assis, on a fait ça, on vous présente ce que c'est. C'est sûr que ça demande un peu à chacun de faire son petit bout, mais en même temps, ça permet de se sauver parce qu'on était tout « à terre ». (ÉSI_DIR1_R1)

Comme présenté sur le Tableau 4.22, le suivi offert en présentiel par TESCS1 a été intensif au moment de la mise en place du plan d'action pour une période d'environ dix semaines. Suite à cette période de mise en place des interventions, TESCS1 a procédé à la planification de l'estompage du service auprès des intervenants de l'école. Ensuite, un service de soutien-conseil s'est instauré à travers lequel la présence de TESCS1 à l'école était quotidienne, puis aux deux ou trois semaines et ensuite mensuelle. Après une certaine période, le suivi de TESCS1 se faisait à la demande des intervenants l'équipe-école.

Les rencontres de type « soutien-conseil » permettent aux intervenants de discuter avec TESCS1, de réviser les objectifs, les actions entreprises et les actions à mettre en place pour atteindre de nouveaux objectifs. Selon PSYCS1, ces rencontres représentaient aussi l'occasion pour TESCS1 de rassurer les intervenants de l'école et de faire valider les interventions en place.

Il faut t'en parler, on sait ce qu'on aimerait faire. On sait comment, on sait quoi, mais on sent qu'on a besoin de toi. (ÉSI_TES1_O1)

Au moment du bilan pour l'école ÉSI, en fin d'année, l'équipe de soutien à l'inclusion est revenue sur la démarche d'accompagnement et sur les objectifs qui avaient été fixés au début et en cours de démarche afin de cibler les actions à entreprendre dès la rentrée scolaire suivante. TESCS1 est allée observer des élèves en vue de préparer l'année scolaire suivante. Elle a rencontré certains élèves pour les mettre au courant qu'elle sera présente avec eux dès la rentrée suivante.

Il y en a que je vais faire des observations, il y en a que je veux juste qu'ils me revoient, pour qu'ils enregistrent que quand il va me voir en août, ça soit facile, il le savait, Mme [TESCS1] va être là. Pour ne pas arriver en haut et dire moi, je m'en viens, ils n'ont pas de repère, ils ne me connaissent pas. (ÉSI_TESCS1_R3)

4.5.8.2 Répondre aux besoins particuliers des élèves

En parallèle à la mise en place du plan d'action et de l'horaire des éducatrices spécialisées, un soutien particulier a été offert dans la classe d'une enseignante de première année (EO1). TESCS est d'abord allée en classe pour soutenir un élève en

particulier. Avec EO1, elles ont réalisé que certaines interventions seraient bénéfiques pour plusieurs élèves de la classe.

En fait, on a restructuré la classe au complet, on a changé la gestion de classe. (ESI_EO1_R1)

En plus de ces nouvelles modalités dans la classe, au quotidien, les élèves qui ont un horaire individualisé entrent et sortent de leur classe pour prendre leurs pauses (sensorielles, privilège, etc.). L'horaire individualisé des élèves ciblés (section 4.5.7.2.2) présente bien les entrées et sorties des élèves au quotidien.

4.5.8.3 Collaboration

Les intervenants reconnaissent l'importance de communiquer entre eux, au quotidien.

Les communications concernent les besoins des élèves ainsi que les interventions mises en place pour les soutenir.

Il faut toujours garder les lignes de communication ouvertes, il faut toujours se parler. [...] On se parle, on va se voir, on se parle dans le corridor. (ESI_EO1_R1)

En plus des rencontres informelles évoquées ci-dessus, des rencontres plus formelles sont planifiées une fois par mois. Il s'agit de rencontres de services complémentaires dirigées par DIR1 pour connaître les réajustements nécessaires, les actions à poursuivre ou à modifier.

4.5.8.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Au sein du dispositif étudié à l'école ÉSI, les actions ont été planifiées en amont pour répondre aux besoins de tous les élèves ciblés. En plus de la structure organisée pour les élèves ciblés, des actions sont aussi mobilisées en classe pour soutenir tous les élèves. Ainsi, comme illustrées sur la figure suivante et suivant le modèle théorique suggéré, les actions entreprises au sein de l'école ÉSI se situent au centre du continuum avec une tendance légère vers les principes propres à l'inclusion scolaire.



Figure 4.48 École ÉSI: analyse de la composante actions

4.5.9 Effets

TESCS1 a mentionné qu'elle a perçu les effets positifs pour les élèves qui avaient été ciblés par le dispositif, mais aussi pour les enseignants et pour les autres élèves de la classe. Ces effets sont détaillés dans la section qui suit.

C'est payant pour l'élève après, pour l'enseignant et pour la classe.
(ÉSI_TESCS1_R1)

4.5.9.1 Sur les élèves ciblés

Des effets ont été perçus d'abord pour les élèves ciblés par le dispositif. Selon les observations des intervenants, ces élèves semblaient apaisés dans la classe et ils pouvaient y passer plus de temps au quotidien. Par exemple, DIR1 explique qu'un élève

réussit à faire les activités en classe pour une période complète, alors que cela n'était pas possible en début d'année, avant la mise en place de l'horaire individualisé et des pauses. À la lumière de ce que les intervenantes ont mentionné, les pauses ont permis aux élèves de s'apaiser afin d'être disponibles lors des périodes en classe.

Rapidement, nous nous sommes retrouvés avec des élèves sécurisés, apaisés et aptes à travailler et à rester en classe. (ÉSI_DIR1_R3)

TESCS1 qui a fait de nombreuses observations en classe a aussi constaté que les élèves parvenaient à y accomplir des tâches plus longues.

Moi, je voyais une différence sur la longueur de la tâche académique. Au départ, combien c'était difficile de faire une tâche. Puis à la fin, il était capable de faire une tâche de 45 minutes. (ÉSI_TESCS1_R3)

En plus de cette amélioration en classe, les intervenants ont observé que les élèves ont développé une certaine autonomie au moment des pauses. Avec le temps, les élèves se rendaient de façon autonome à leurs pauses et ils étaient en mesure de se mettre en action en fonction de leur type de pause. TESCS1 explique l'importance de structurer les pauses en fonction des besoins de chaque élève pour que celles-ci soient bénéfiques.

Les pauses, ça a été bénéfique parce que les pauses étaient structurées avec un objectif. Ce n'est pas juste je m'en vais prendre une pause, mais je fais n'importe quoi. (ÉSI_TESCS1_R3)

Les intervenants ont aussi mentionné qu'il était satisfaisant de constater que cette manière de procéder ait pu répondre aux besoins variés des élèves, en utilisant le même système.

4.5.9.2 Sur les intervenants

Selon EO1, la structure a permis aux intervenantes de se donner du temps pour planifier les moyens à mettre en place, dans une perspective d'efficacité des interventions. L'enseignante explique qu'elle a ressenti avoir plus de temps pour souffler en classe et pour planifier et discuter avec les autres intervenants.

Ça permet d'aller cibler, un besoin, quand on ne sait pas ...par où, par quoi on commence ? Qu'est-ce qui est prioritaire chez cet élève-là à travailler ? (ÉSI_EO1_R1)

TES1 a expliqué qu'elle avait l'impression d'avoir plus de temps, mais tout en répondant davantage aux besoins des élèves. TESCS1 reconnaît aussi que cette réorganisation a donné un second souffle aux intervenantes qui étaient épuisées d'être dans l'urgence. Selon elle, il y a aussi eu une clarification des rôles de chaque intervenante.

Le travail en prévention a réduit le nombre d'interventions au quotidien et a permis aux éducatrices d'avoir plus de temps pour faire les rapports, documenter les pratiques, assurer les suivis pour les élèves. En ce sens, les effets ont aussi été perçus concernant le sentiment d'efficacité personnelle des intervenants travaillant maintenant en prévention.

[...] s'est dessiné le rôle de chacun dans un modèle novateur et motivant permettant de rétablir un haut sentiment d'efficacité personnelle à l'équipe-école qui ne ferait plus qu'éteindre des feux, mais qui

travaillait en réelle prévention en donnant du sens à leurs actions concertées au bénéfice des élèves. (ÉSI_DIR1_D4)

4.5.9.3 Effets pédagogiques et sur les interventions

Le soutien de TESCS1 a amené des changements concernant la gestion de classe et l'encadrement dans la classe de EO1.

On a mis une structure différente qui est allée sécuriser beaucoup d'enfants. En même temps, on travaillait avec nos élèves plus fragiles, mais tous les élèves bénéficiaient de la nouvelle structure sécurisante. (ÉSI_EO1_R1)

Selon les observations de DIR1, cette nouvelle manière de faire a eu un effet sur le climat de classe favorable pour tous les élèves de la classe.

Les interventions significatives ramenaient un climat scolaire sain et propice aux apprentissages. (ÉSI_DIR1_D4)

Au moment de l'instauration du dispositif et de la mise en place des pauses, EO1 a expliqué que certains élèves ont fortement réagi. Toutefois, cette période de transition s'est déroulée assez rapidement selon cette intervenante. Ensuite, le nombre d'interventions pour des situations problématiques a diminué pour laisser la place aux interventions préventives.

Par ailleurs, TESCS1 explique aussi que cette façon de fonctionner a permis aux intervenants de répondre aux objectifs précis qui avaient été fixés.

On est capable d'être en prévention et être capable d'être dans un continuum d'intervention, avec des objectifs précis. (ÉSI_TESCS1_R3)

Selon DIR1, la réorganisation des services représente une réussite dans leur école.

C'est le fun parce qu'on sait que ça a fonctionné et que ça a été gratifiant, ça a été vraiment, je dirais salubre, même. (ÉSI_DIR1_R3)

4.5.9.4 Analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

À l'école ÉSI, les effets étaient attendus pour les élèves ciblés par le dispositif, mais des effets se sont aussi marqués sur l'ensemble des élèves. D'ailleurs, des effets pédagogiques et sur les interventions pour tous les élèves ont été soulignés. Comme illustré sur la figure ci-dessous et suivant le modèle théorique, cela positionne la composante effets pour cette école vers le pôle de l'inclusion sur le continuum.



Figure 4.49 École ÉSI: analyse de la composante effets

4.5.9.5 Effets de l'équipe de soutien à l'inclusion dans la commission scolaire

Il nous apparaît pertinent de mentionner que les intervenants nous ont aussi partagé des effets de l'équipe de soutien à l'inclusion de la commission scolaire. PSYCS1 explique qu'avec le soutien offert à l'école ÉSI, l'équipe de soutien à l'inclusion a réalisé la réelle possibilité d'aider les élèves à demeurer dans leur milieu scolaire. Au-delà de l'école ÉSI, l'équipe de soutien à l'inclusion a reçu 77 demandes provenant de différentes écoles au cours de l'année scolaire et de ce nombre, 21 demandes étaient pressenties pour un classement en classe spécialisée.

Parce que dans les 77 demandes, il y en a quelques-uns que c'était « venez nous aider, sinon on s'en va en classe spéciale » et on a noté les équipes qui étaient vraiment rendues à faire un classement,

lesquelles on a réussi à éviter de faire un classement.
(ÉSI_PSYCS1_R3)

En profitant du soutien de l'équipe à l'inclusion, 14 de ces 21 demandes ne se sont pas conclues avec une recommandation de classement en classe spécialisée. Cela signifie que ces élèves demeureront en classe ordinaire grâce au soutien à l'inclusion reçu dans le milieu scolaire.

4.5.10 Analyse du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

La figure suivante représente l'analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour l'ensemble des composantes du dispositif scolaire mis en place à l'école ÉSI. La représentation du dispositif de l'école ÉSI ainsi présentée permet d'observer que toutes les composantes de celui-ci démontrent une tendance davantage inspirée des principes relatifs à l'inclusion scolaire.

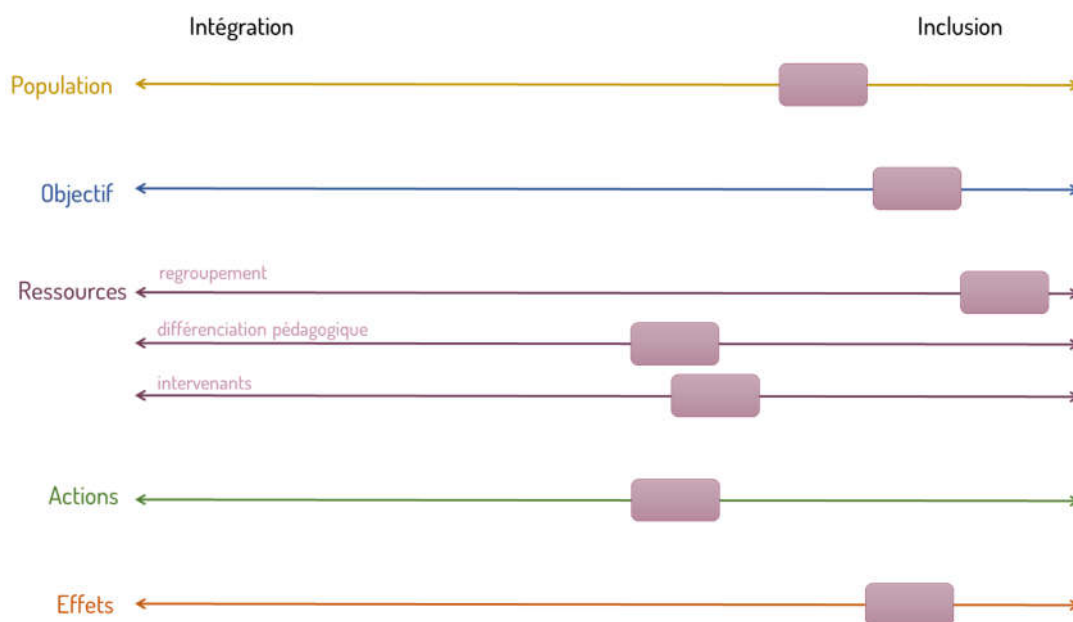


Figure 4.50 École ÉSI: analyse des composantes du dispositif sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

4.5.11 Facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des éléments qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif. D'abord, ils ont nommé des obstacles liés aux ressources attribuées au dispositif. Concernant les ressources humaines, DIR1 mentionne que le changement d'intervenants scolaires d'une année à l'autre agit comme obstacle : le changement d'intervenants nécessite un temps d'appropriation pour l'équipe en place ainsi que pour les élèves.

Un autre facteur qui agit comme obstacle qui a été nommé concerne les attitudes des intervenants à l'égard de la mise en place du dispositif. Selon PSYCS1, le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif agit comme obstacle. En

comparant avec un autre milieu dans lequel le même type de dispositif a été mis en place avec le soutien de l'équipe de soutien à l'inclusion et dans lequel les effets n'ont pas été aussi positifs, PSYCS1 explique que les résultats dans cette école sont étroitement liés à un sentiment de désengagement face aux objectifs fixés.

Si les gens n'ont pas la même lignée, l'engagement dans cette voie, de [ce réalignement] c'est que ça ne peut pas marcher. Parce qu'on s'en va et puis ça abandonne. (ÉSI_PSYCS1_R3)

PSYCS1 explique concrètement cela par l'exemple d'intervenants dans une école qui attendent la présence de l'équipe de soutien à l'inclusion pour se mettre en action et qui tiennent des discussions sur les actions à entreprendre pour aller plus loin seulement lorsqu'un membre de l'équipe de soutien à l'inclusion est présent. Ainsi, dans certains cas, les écoles font appel à l'équipe de soutien à l'inclusion, mais les intervenants ne prennent pas activement part aux changements. En ce sens, DIR1 mentionne qu'il est très engageant pour les intervenants d'accepter de prendre part aux changements de façon active et que cela peut représenter un frein.

Des fois on le sent, tout le monde est ouvert, sauf quand ça touche à son petit besoin. (ÉSI_DIR1_R1)

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux obstacles qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école ÉSI.

Tableau 4.23 École ÉSI: facteurs qui agissent comme obstacles à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Un changement d'intervenants scolaires d'une année à l'autre
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• Le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif

4.5.12 Facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Les intervenants ont mentionné des facteurs qui ont soutenu la mise en place du dispositif dans leur école. D'abord, ils ont mentionné des facteurs relatifs aux ressources humaines attribuées au dispositif. Pour qu'une transformation des pratiques survienne, DIR1 souligne la nécessité de l'implication sur une base volontaire dans le dispositif de la part des intervenants ainsi que d'une ouverture au changement.

Si l'enseignante décide qu'elle n'embarque pas, ça ne changera rien.
 Sans la collaboration, on n'arrive à rien. Ça demande de l'énergie et ça demande d'être ouvert à vouloir changer des choses. (ÉSI_EO1_R1)

Pour que le soutien soit efficace et positif, PSYCS1 explique qu'un facilitateur relève du fait que les intervenants de l'équipe de soutien à l'inclusion ne se positionnent pas en termes d'experts, mais plutôt comme intervenant supplémentaire ayant une distance par rapport à la situation. D'ailleurs, selon TES1, le fait que l'équipe de soutien à l'inclusion soit externe à la situation et collabore avec les intervenants de l'école représente un facilitateur.

En ce sens, TES1 a mentionné que l'équipe-école a beaucoup apprécié le fait que l'équipe de soutien à l'inclusion était très attentive et à l'écoute des limites des

intervenants et proposait des solutions adéquates au contexte. Selon cette intervenante, cette écoute représente un facilitateur important qui explique le fait que la mise en place du dispositif s'est faite de façon positive. Les intervenants de l'école ont pu profiter de la présence de TESCS1 qui avait un regard externe pour les accompagner tout en offrant des pistes de solution et du temps aux éducatrices spécialisées. TESCS1 explique qu'à un certain point, lorsque chaque intervenante s'est sentie impliquée, elle a ressenti un point tournant dans la mise en place du dispositif.

Il y a eu un tournant et un investissement de tout le monde. Moi, je dis bon parce que c'était vraiment ...il y a eu un senti d'équipe, de service complémentaire, de EO1, l'équipe en général, psychologue et service de garde, tout le monde et après l'équipe a dit : « Ok! Allez-y! »
(ÉSI_TESCS1_R1)

De plus, les intervenants ont aussi mentionné un facteur relatif aux ressources spatiales. Selon DIR1, la disponibilité de locaux peut soutenir la mise en place d'un tel dispositif. D'ailleurs, dans une perspective d'amélioration, DIR1 a prévu aménager un local afin de soutenir le projet pour l'année suivante. En effet, étant donné qu'un local du préscolaire se libère, elle anticipe l'utiliser pour les éducatrices spécialisées, notamment pour y aménager plusieurs coins différents pour répondre aux besoins variés : coin calme, coin de défoulement ainsi que des pigeonnières avec les paniers individuels. Selon DIR1, cette structure dans un local soutiendra l'autonomie des élèves en période de pause.

Un autre facteur qui a été nommé est relatif à l'attitude des intervenants à l'égard de la mise en place du dispositif. Selon PSYCS1, il est nécessaire qu'il y ait un engagement

actif des intervenants dans le dispositif. Pour TESCS1, il est nécessaire que toutes les intervenantes impliquées partagent les mêmes objectifs et qu'elles soient engagées dans le changement : elles doivent avoir la volonté de contribuer au changement. Pour que les interventions mises en place en collaboration avec l'équipe de soutien à l'inclusion perdurent, il est nécessaire que les intervenantes de l'école y croient et les mettent en place dans leur milieu.

Par ailleurs, les intervenants ont nommé des facteurs liés au processus itératif qui soutiennent la mise en place du dispositif. D'abord, ils ont mentionné qu'il importe que des réajustements des ressources et des actions mobilisées soient faits en cours d'année scolaire en fonction des effets.

On faisait des deux semaines. On va se faire un petit bilan, on réessaye deux semaines, on fait un petit bilan. (ÉSI_EO1_R1)

Aussi, ils croient que la poursuite du dispositif sur plus d'une année scolaire sera bénéfique. TESCS1 mentionne que les intervenants de l'école ÉSI connaissent maintenant les ressources mobilisées et les actions à mettre en place et elle soutient qu'ils pourront les mettre en branle dès la rentrée suivante pour soutenir les élèves.

S'ils partent avec des outils que les élèves connaissent et une manière de faire qu'ils connaissent, ça va déjà faciliter. Les mêmes mots, les mêmes outils. Dans le fond, ils nous donnent les outils qu'ils ont pris, dans une valise et les remettent l'année suivante. (ÉSI_TESCS1_R3)

Soulignons aussi que la collaboration a été nommée comme facteur de soutien à la mise en place du dispositif. Selon DIR1, pour qu'un service tel que celui du soutien à l'inclusion fonctionne bien dans une commission scolaire, il est important que les

écoles contactent le service au moment où un besoin réel survient et lorsque tous les préalables à l'intervention de l'équipe de soutien eu été mis en place. De cette façon, l'équipe de soutien sait qu'elle mobilise des ressources pour un milieu où les besoins sont réels. Une fois la demande acceptée, pour que le changement soit effectif, il importe que l'équipe soit active, qu'elle collabore et qu'elle soit prête à vouloir changer les pratiques.

Ceci a demandé un grand changement dans nos pratiques, beaucoup de flexibilité et une très grande collaboration de la part de tout le personnel engagé dans ce processus. (ÉSI_DIR1_D4)

Ainsi, la mise en place du dispositif n'a pas été imposée : les intervenants ont été impliqués dans les décisions. Par ailleurs, pour faciliter la relation entre les intervenants, TESCS1 a expliqué qu'il est nécessaire que les intervenants aient une bonne compréhension des rôles de chacun. Pour cette intervenante, il importe que les enseignants perçoivent sa présence en classe comme une extension de l'enseignant et comme une intervenante présente pour offrir des ressources ou des stratégies supplémentaires et complémentaires à celles de l'enseignante. La distinction des rôles est claire : la responsabilité et le leadership de la classe reviennent à l'enseignante et TESCS1 vient en soutien. À cet effet, selon TESCS1, la collaboration en classe est profitable puisqu'elle permet de tenter certaines interventions lorsqu'une intervenante supplémentaire observe et soutien le réajustement des actions.

Des fois, le prof dit, ça je l'ai fait. « OK, mais on va essayer à deux... même si tu l'as fait, on va le faire à deux pour voir si l'impact change. » (ÉSI_TESCS1_R1)

Dans ces moments, il importe que les intervenantes ne se sentent pas jugées. Selon DIR1, il doit y avoir présence de la confiance entre les intervenants.

Il faut leur dire « je ne suis pas là pour juger de ce que tu fais. Je suis là pour essayer de trouver des solutions. » [...] C'est vrai que quelque'un arrive pour travailler des choses c'est demandant et essoufflant. Mais c'est payant si on le fait ensemble. (ÉSI_TESCS1_R1)

D'ailleurs, selon TESCS1 l'ouverture est nécessaire dans les échanges entre les intervenants. Elle a mentionné que la relation établie entre elle et les intervenants doit se développer dans un climat d'ouverture, sans sentiment de confrontation personnelle face à des suggestions. De plus, PSYCS1 a ajouté qu'une bonne communication entre les intervenants représente un facilitateur.

Ce dont on se rend compte, c'est que les services qui sont bien organisés, qui ont une bonne communication, c'est beaucoup plus facile d'atteindre les besoins des élèves. (ÉSI_PSYCS1_R2)

De plus, le leadership de la direction a été mentionné comme facteur soutenant la mise en place du dispositif. Plus précisément, PSYCS1 mentionne qu'il est facilitant lorsque la direction mobilise les intervenants pour la mise en place du dispositif.

Finalement, les intervenants ont nommé des conditions de mise en œuvre du dispositif. D'abord, ils ont mentionné le fait de reconnaître le besoin de la mise en œuvre du dispositif de la part des intervenants du milieu. Selon TES1, au départ, il a fallu que les choses soient nommées et il a fallu accepter le fait que l'équipe ait besoin d'aide étant donné que les intervenantes n'arrivaient plus à répondre aux besoins et qu'elles étaient

arrivées au bout de leurs ressources. De plus, selon EO1, il est nécessaire de documenter les observations (par ex. : à quel moment l'élève réagit-il, suite à quelles interventions?) afin de pouvoir les partager et pour assurer que tous les intervenants soient informés de façon uniforme face à la situation et aux besoins des élèves. De plus, il s'est avéré profitable de commencer avec un petit groupe d'élèves et augmenter leur nombre graduellement. Les services offerts aux élèves ont d'abord été mis en place pour quelques élèves pour lesquels les besoins étaient prioritaires et graduellement, ils ont pu être adaptés pour d'autres élèves.

Une éducatrice ne [commence] pas avec un groupe de six élèves en pause. Tu en prends un, tu en prends un deuxième, tu en prends un troisième, tu vois ton groupe. Si tu vois que ton groupe est stable, là tu peux en rajouter. (ÉSI_TESCS1_R3)

Aussi, TESCS1 a mentionné l'importance de se laisser du temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif. Lors de la première année de mise en place, chacun a dû apprivoiser les nouvelles interventions. TESCS1 a expliqué qu'il est nécessaire de prendre du temps et d'accepter qu'une certaine période d'ajustement est nécessaire à la mise en place de nouvelles pratiques.

Finalement, selon TESCS1, ce dispositif et cette expérience pourront servir d'exemple positif qui pourra inspirer d'autres milieux notamment pour soutenir la mise en œuvre d'initiatives semblables.

Parce que nous, on a donné la bonne nouvelle et je pense que vous autres aussi, de dire : « Wow! regardez cette démarche-là, elle a donné des fruits, si vous avez le goût, est-ce qu'on peut la refaire ailleurs? » [...] Puis une base de modèle, on s'est dit : « On vient de toucher quelque chose de nouveau. » (ÉSI_TESCS1_R1)

Le tableau ci-dessous présente les facteurs relatifs aux facilitateurs qui ont été mentionnés par les intervenants de l'école ÉSI.

Tableau 4.24 École ÉSI: facteurs qui agissent comme facilitateurs à la mise en place du dispositif

Ressources humaines	• Une implication sur une base volontaire dans le dispositif de la part des intervenants • Un intervenant externe à la situation collabore avec les intervenants de l'école
Ressources spatiales	• La disponibilité de locaux
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• L'engagement actif des intervenants dans le dispositif
Processus itératif	• Des réajustements des ressources et des actions mobilisées sont faits en cours d'année scolaire en fonction des effets • Une poursuite du dispositif sur plus d'une année scolaire
Collaboration	• Les intervenants sont impliqués dans les décisions • Les intervenants ont une bonne compréhension des rôles de chacun • La confiance entre les intervenants
Leadership de la direction	• La direction mobilise les intervenants pour la mise en place du dispositif
Conditions de mise en œuvre du dispositif	• Reconnaître le besoin de la mise en œuvre du dispositif • Documenter les observations • Commencer avec un petit groupe d'élèves et augmenter leur nombre graduellement • Se laisser le temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif • S'inspirer d'exemples positifs

CHAPITRE 5.

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre expose les principales contributions théoriques, scientifiques et sociales de la présente étude et souligne notre apport au champ de recherche. Nous y présentons notre interprétation des résultats exposés au chapitre précédent et nous les discutons à la lumière des résultats de recherches antérieures. Les résultats exposés au chapitre 4 sous la perspective d'une description orientée-cas sont présentés dans le présent chapitre sous la perspective d'une description orientée-variable.

Plus précisément, nous présentons d'abord l'analyse de chacune des composantes du dispositif à partir des cinq sites à l'étude (objectif 1). Cette analyse permet de comprendre pourquoi ces dispositifs ont été mis en place (élément déclencheur), pour quels élèves ils ont été planifiés (population) et dans quels buts (objectifs). Elle permet aussi de comprendre quelles ressources ont été mobilisées et de quelles façons (actions) en plus de permettre une compréhension des effets générés par ces dispositifs. Les résultats pour chacune des composantes sont à la fois présentés et discutés, en tenant

compte de recherches antérieures pour soutenir la compréhension ou encore pour la nuancer.

Simultanément à ces descriptions, nous présentons l'analyse de ces composantes sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion (objectif 2) pour les cinq sites étudiés. De la même manière, ces résultats sont discutés en comparant nos résultats à ceux de recherches antérieures.

Ensuite, nous exposons les conditions de mise en place des dispositifs par la présentation des facteurs qui ont agi comme obstacles et comme facilitateurs à la mise en place de ces dispositifs (thème émergent). Encore une fois, nos résultats seront discutés en tenant compte de résultats obtenus dans des recherches antérieures portant sur des objets de recherches similaires.

À la lumière de l'interprétation et de l'analyse des résultats exposés dans ces sections, nous exposons les apports substantiels émergents concernant les cinq dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers que nous avons étudiés.

Au terme de la présentation de l'interprétation et de l'analyse des résultats, nous exposons le concept de dispositif scolaire en regard à sa constitution à titre de modèle théorique. Nous soulevons le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire comme outil épistémologique soutenant l'analyse de dispositifs scolaires. Nous concluons le chapitre par les constats généraux propres aux dispositifs étudiés dans le cadre de cette recherche concernant, notamment, leur analyse sur ce continuum.

5.1 Les composantes des dispositifs scolaires et leur analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

Après avoir exposé la description de chaque composante pour chaque dispositif au chapitre précédent, nous présentons l'interprétation de ces composantes en tenant compte des résultats des cinq sites pour en distinguer les apports complémentaires à la description des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. Ces interprétations et les significations que nous leur donnons sont discutées en regard des recherches menées antérieurement. Tel que nous l'avons fait au chapitre 4, nous exposons de façon simultanée la description de chaque composante suivie de leur analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.

5.1.1 L'élément déclencheur

Comme précisé dans le chapitre de la méthodologie de la recherche, l'analyse transversale des données nous a menée à la prise en compte d'un aspect : l'élément déclencheur de la mise en œuvre du dispositif scolaire. Les éléments déclencheurs, tels qu'ils nous ont été rapportés par les intervenants scolaires participants, représentent, en quelque sorte, la motivation ou la raison qui les mène à mettre en place un dispositif scolaire pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers dans leur école. Les éléments déclencheurs représentent le ou les besoins auxquels les intervenants des milieux scolaires tentent de répondre à travers la mise en place du dispositif.

Les éléments déclencheurs analysés dans le cadre de notre recherche sont propres à chaque milieu, mais certains éléments sont issus de besoins semblables. Dans certaines écoles (PPC,GVI)³⁴, l'augmentation d'une population d'élèves ayant des besoins similaires a fait en sorte qu'un dispositif ait été planifié pour ceux-ci. Dans le cas de l'école GVI, en plus de l'augmentation du nombre d'élèves, envisager la diplomation de ces derniers a aussi agi comme élément déclencheur puisque les besoins de ces élèves étaient en évolution.

Dans deux autres écoles (FIS, ÉSI), l'élément déclencheur découle de la vision évolutive de l'éducation à laquelle adhère l'école ou la commission scolaire. D'abord, dans le cas de l'école FIS, la révision du mode de fonctionnement dans les classes spécialisées a fait en sorte que l'intégration des élèves vers la classe ordinaire a été priorisée au sein de l'école. Ensuite, rappelons que la commission scolaire dans laquelle se trouve l'école ÉSI a développé un système d'accompagnement aux écoles par la mise en place d'une équipe de soutien à l'inclusion. Cette offre de service a été prévue en s'appuyant sur les recommandations du ministère de l'Éducation et pour offrir un soutien aux élèves en évitant une approche catégorielle afin de répondre aux besoins observés par les intervenants dans les milieux scolaires.

Plus précisément, à l'école ÉSI, l'élément déclencheur qui a mené l'équipe-école à faire appel à cette équipe de soutien à l'inclusion est la situation de crise à laquelle elle

³⁴ Pour faciliter la lecture de ce chapitre et pour permettre au lecteur de repérer aisément à quelle(s) école(s) nous faisons référence, celles-ci sont représentées par les initiales qui leur ont été attribuées. Lorsque plusieurs écoles sont concernées par l'élément décrit, elles sont listées selon le même ordre que celui du chapitre 4 soit : 1. FIS, 2. PPC, 3. GVI, 4. GFL, 5. ÉSI.

faisait face. L'équipe ne parvenait plus à répondre aux besoins individuels des élèves et elle a contacté l'équipe de soutien à l'inclusion pour être accompagnée dans une démarche afin de mettre en place des interventions préventives.

Finalement, à l'école GFL, les intervenantes ont pris conscience qu'il n'était pas possible de procéder de la même manière qu'à l'habitude pour former les groupes d'élèves étant donné l'étendue des besoins et des niveaux scolaires. Les enseignantes ont planifié un dispositif pour répondre davantage aux besoins scolaires de chaque élève.

Dans le tableau présenté ci-dessous, nous présentons les cinq éléments déclencheurs répertoriés dans les cinq sites à l'étude qui expliquent la mise en place des dispositifs étudiés.

Tableau 5.1 Les éléments déclencheurs à la mise en place des dispositifs scolaires

- Augmentation d'une population d'élèves ayant des besoins similaires
- Évolution des besoins d'une population d'élèves
- Vision évolutive de l'éducation poursuivie dans l'école ou la commission scolaire
- Situation de crise
- Manière de faire habituelle qui ne fonctionne plus

Les résultats que nous obtenons quant aux éléments déclencheurs expliquant la mise en place des dispositifs diffèrent légèrement de ceux exposés par le CSE (2017). En effet, alors que les résultats de cette recherche exploratoire montrent que les éléments déclencheurs à l'origine de la mobilisation des écoles sont relatifs à des situations problématiques (par ex. : violence, faible taux de réussite, cohorte difficile,

absentéisme, etc.) nos résultats montrent que certains dispositifs sont implantés dans des perspectives d'amélioration, sans qu'une situation critique ait été vécue au sein de l'école. Nos résultats montrent également que les intervenants de certaines écoles ont soulevé la volonté de poursuivre une vision plus inclusive par l'implantation de nouvelles pratiques, en s'appuyant, pour certains, sur les recommandations ministérielles associées aux pratiques à privilégier pour le soutien d'élève ayant des besoins particuliers. Bien que nous n'ayons pas situé les éléments déclencheurs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour les dispositifs étudiés³⁵, nous considérons que les éléments déclencheurs relatifs à une volonté de transformation des pratiques se situeraient davantage vers le pôle de l'inclusion comparativement à des raisons qui relèveraient davantage de situations critiques ou d'urgence vécues dans des milieux scolaires qui se situeraient vers le pôle de l'intégration.

5.1.2 La population

Tels que présentés au chapitre précédent, les cinq dispositifs étudiés ont été mis en place pour des populations d'élèves ayant des besoins particuliers et non pour tous. Bien que les modes de sélection de la population soient propres à chaque milieu, elles ont été choisies selon trois considérations différentes que nous exposons ci-dessous.

³⁵ L'élément déclencheur n'a pas été analysé au même titre que les composantes du dispositif scolaire au chapitre des résultats étant donné son caractère inédit dans le concept du dispositif scolaire, tel qu'explicité à la section 5.2.

D'abord, dans certaines écoles, le dispositif est prévu pour des élèves qui vivront prochainement une transition scolaire : vers le secondaire pour certaines écoles (FIS, GFL) et vers le postsecondaire pour une autre (GVI).

La seconde considération pour la sélection de la population pour les dispositifs étudiés concerne des élèves scolarisés en classe spécialisée qui sont intégrés vers la classe ordinaire. Dans certains cas (FIS, GVI), il s'agit d'élèves qui, selon les participants à l'étude, peuvent intégrer la classe ordinaire sans adaptations majeures et pour lesquels les intervenants croient en leur autonomie et capacité à y réussir. Dans un autre cas (GFL), les intervenantes ont mentionné que le dispositif visait la préparation de certains élèves à être scolarisés éventuellement en classe ordinaire.

Finalement, la dernière considération pour la sélection de la population pour les dispositifs étudiés concerne des élèves présentant des besoins particuliers et pour lesquels une nouvelle structure est déployée. Dans une école (GFL), les enseignantes ont révisé le mode de formation des groupes d'élèves en vue de mieux répondre à leurs besoins. Dans d'autres écoles (PPC, ÉSI), les élèves concernés par le dispositif sont ceux pour lesquels les ressources et actions en place ne répondaient pas aux besoins et pour lesquels les intervenants ont proposé une nouvelle structure.

Le tableau ci-dessous rassemble les trois considérations concernant la population d'élèves ciblés pour les cinq dispositifs étudiés.

Tableau 5.2 La population d'élèves ciblés par les dispositifs scolaires

- Élèves qui vivront une transition scolaire (primaire/secondaire ou secondaire/postsecondaire)
- Élèves scolarisés en classe spécialisée qui sont intégrés vers la classe ordinaire
- Élèves présentant des besoins et pour lesquels une nouvelle structure est déployée

En plus des types de populations, les intervenants de certains sites étudiés ont abordé d'autres caractéristiques relatives à la sélection de la population d'élèves ciblés tels que décrits précédemment. D'abord, certains intervenants ont mentionné que les élèves prenant part au dispositif n'étaient pas sélectionnés selon une approche catégorielle (PPC, ÉSI), mais plutôt selon leurs besoins individuels. Dans ces deux écoles, les élèves sont sélectionnés sans égard au fait qu'ils aient reçu ou non une évaluation (PPC) et sans égard au fait que ces derniers aient un code de difficulté spécifique attribué³⁶ (ÉSI). Cette approche semble cohérente avec l'approche individualisée promue par le MELS (2007) et rappelée en (2017, p.26) par le CSE qui mentionne que « les documents d'encadrements ministériels sont clairs à ce propos : il n'est pas nécessaire d'avoir un diagnostic pour obtenir de l'aide ou pour bénéficier de mesures d'adaptation ».

Par ailleurs, dans d'autres écoles (FIS, PPC, GVI), la sélection des élèves est accompagnée d'un moyen de concertation : une liste d'habiletés attendues (FIS), une grille d'observation (PPC) et la présentation des profils d'élèves au cours d'une

³⁶ Référence aux codes de difficulté présentés dans *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* publié par le MELS (2007).

rencontre entre les intervenants (GVI). Soulignons que l'utilisation de tels outils répertoriant des conditions minimales attendues pour être scolarisé en classe ordinaire, mais tenant compte de la diversité des profils, a aussi été rapportée dans une autre recherche québécoise (Dubé *et al.*, 2019b). Néanmoins, même si ces moyens sont utilisés, les intervenants s'entendent pour dire qu'il n'y a pas de profil d'élève unique attendu pour leur participation au dispositif.

Notons aussi que dans certaines écoles (FIS, ÉSI), les intervenants ont mentionné qu'en fonction des besoins observés, la population d'élèves ciblés était modifiable en cours d'année. En fonction de l'évolution des besoins des élèves, l'organisation de la scolarisation vers la classe ordinaire peut se planifier en cours d'année (FIS) ou encore certains élèves peuvent être ajoutés au sein du dispositif alors que pour d'autres les services sont graduellement retirés (ÉSI).

Pour conclure, mentionnons que dans trois écoles (FIS, PPC, GVI), les intervenants ont mentionné que les élèves et leur famille devaient consentir et démontrer un intérêt à prendre part au dispositif. En effet, au sein de ces trois écoles, les intervenants des équipes-écoles ont mentionné qu'ils n'obligeaient pas d'élèves à y prendre part sans leur consentement ou celui de leur famille.

5.1.2.1 Analyse de la population sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

En vue de répondre à notre second objectif spécifique, nous exposons l'analyse des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion par la présentation de la composante de la population ciblée des cinq sites étudiés.

Comme représenté sur la figure ci-dessous, la sélection de la population dans les écoles FIS, GVI et GFL semble davantage inspirée des principes propres à ceux de l'intégration scolaire. Dans les écoles FIS et GVI, la sélection des élèves pour la participation au dispositif est orientée vers le potentiel des élèves à être scolarisés en classe ordinaire, sans adaptation majeure et qui, selon les intervenants scolaires, auraient la possibilité d'obtenir un diplôme de fin d'études (GVI). Cette sélection sous-tend que des représentations de l'élève en difficulté influencées par le modèle médical demeurent présentes dans certains milieux scolaires, telles que rapportées dans la recherche de Plante (2018). Néanmoins, comme nous l'avons précisé dans la section précédente, malgré l'influence du modèle médical, les intervenants de ces écoles ont mentionné qu'il n'y avait pas de profil d'élève précis attendu pour leur participation au dispositif. Au sein du dispositif mis en place à l'école GFL, une restructuration de l'environnement scolaire a été planifiée (influence du paradigme de l'inclusion), mais celle-ci est entre autres développée en vue de permettre aux élèves d'éventuellement intégrer la classe ordinaire (influence du paradigme de l'intégration).

Dans le cas des deux écoles davantage positionnées vers le paradigme de l'inclusion (ÉSI, PPC), des changements sont effectués en ce qui concerne l'environnement et les intervenants scolaires tiennent compte davantage des besoins particuliers des élèves, avec moins d'égard à des attentes relatives à la classe ordinaire.



Figure 5.1 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: analyse de la composante population

Les résultats que nous obtenons révèlent l'étendue relative à la population d'élèves ciblés par la mise en place de dispositifs scolaires. Néanmoins, nous constatons, d'une part, qu'une sélection non basée sur une approche catégorielle et sur un profil d'élève attendu précis semble se réaliser dans certains milieux, et d'autre part, au même titre que le CSE (2017), que les situations dans lesquelles l'élève « s'adapte à la norme » semblent progressivement être remplacées par des situations dans lesquelles une restructuration de l'environnement scolaire est planifiée pour répondre aux besoins des élèves.

5.1.3 Les objectifs

Les objectifs des dispositifs, tels que présentés au chapitre précédent, sont propres à chaque milieu. Notons tout de même que la trame de fond de ces objectifs concerne les besoins individuels des élèves. D'ailleurs, dans la majorité des écoles (FIS, PPC, GFL, ÉSI), les intervenants scolaires ont mentionné que les objectifs sont variables d'un élève à l'autre selon leurs besoins particuliers. Dans certains dispositifs étudiés, l'objectif concerne directement des aspects scolaires tel que préparer l'élève à une transition scolaire (FIS, GVI, GFL). Dans d'autres dispositifs, l'objectif à visée scolaire

concerne une scolarisation en classe ordinaire comme finalité (FIS, GVI) ou envisagée (GFL). De plus, un objectif concernant l'amélioration de la sphère scolaire ou sociale (estime de soi, habiletés sociales, maturité) a aussi été mentionné (FIS). Ces résultats convergent avec ceux de Gilles (2013) qui évoque que les objectifs de dispositifs scolaires sont davantage liés à des facteurs scolaires qu'à des facteurs sociaux.

Des objectifs concernant une réorganisation des services pour mieux répondre aux besoins des élèves ont aussi été nommés par les intervenants de certaines écoles (GFL, ÉSI). Il s'agit d'objectifs centrés autour de la formation des groupes (GFL) ou de la mise en place d'interventions plus préventives (ÉSI). Par ailleurs, dans une école (PPC), un nouveau service a été développé pour répondre aux besoins particuliers de la population d'élèves ciblée.

Les objectifs visés par les intervenants des cinq milieux étudiés sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5.3 Les objectifs visés par les dispositifs scolaires

- Préparer l'élève en vue d'une transition scolaire
- Soutenir l'élève dans l'amélioration d'une sphère scolaire ou sociale
- Réorganiser les services offerts pour mieux répondre aux besoins des élèves
- Offrir un nouveau service répondant aux besoins particuliers de la population ciblée

5.1.3.1 Analyse des objectifs sur le continuum de l'intégration à l'inclusion.

En vue de répondre à notre second objectif spécifique, nous exposons l'analyse des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion par la présentation de la composante des objectifs des cinq sites étudiés.

Comme présenté sur la figure ci-dessous, en ce qui a trait aux objectifs, les dispositifs étudiés dans les écoles FIS et GVI semblent davantage inspirés des principes de l'intégration scolaire puisqu'ils sont définis en termes de finalité dans laquelle les élèves sont scolarisés en classe ordinaire. La modalité de soutien relative au retour en classe spécialisée à l'école FIS positionne ce dispositif également vers le pôle de l'intégration. Ensuite, les objectifs associés au dispositif étudié à l'école GFL sont plus centraux sur le continuum, avec une légère tendance vers l'inclusion. Malgré le fait qu'une scolarisation en classe ordinaire soit dans les visées éventuelles de ce dispositif, les objectifs y sont davantage visés en termes de processus et une réorganisation itérative du mode de regroupement est effectuée pour répondre à ces besoins.

Finalement, dans les écoles PPC et ÉSI, la réorganisation des services pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves est au cœur de la visée des dispositifs. La réorganisation continue des services adaptés en fonction des besoins évolutifs des élèves à l'école ÉSI explique le positionnement de ce dispositif légèrement vers le pôle de l'inclusion par rapport à celui de l'école PPC.



Figure 5.2 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: analyse de la composante objectifs

Malgré le fait que deux dispositifs soient positionnés davantage vers le paradigme de l'intégration (FIS, GVI) sur le continuum, nous soulignons que les objectifs visés par ceux-ci semblent s'éloigner d'une perspective à travers laquelle l'élève est identifié comme acteur responsable de sa réussite et qu'il doit se comporter selon une norme attendue, comme relevé dans les résultats de la recherche de Plante (2018). Par ailleurs, de la même façon que pour la composante de la population, les objectifs se situent sur l'étendue du continuum de l'intégration à l'inclusion. Il s'avère intéressant de mentionner que les écoles sont sensiblement positionnées de la même façon sur le continuum comparativement à leur positionnement respectif pour la composante population. Cela permet d'attester que la sélection de la population et l'élaboration des objectifs sont étroitement liées et s'inspirent de principes similaires. Cette constatation reflète d'ailleurs le fait que « les finalités du système scolaire concernant les apprentissages scolaires, la socialisation ou l'équité sont complétées par des objectifs spécifiques au dispositif visant à les atteindre totalement ou partiellement » (Tremblay, 2012b, p. 52). Dans cet ordre d'idées, les objectifs du dispositif doivent être cohérents avec les finalités du système auquel il appartient.

5.1.4 Les ressources

Comme nous l'avons présenté précédemment, les ressources mobilisées et attribuées aux dispositifs sont propres à chaque milieu et elles sont relatives aux ressources humaines, matérielles, spatiales, financières disponibles telles que suggérées par Tremblay (2015). Néanmoins, les résultats de notre recherche nous ont amenée à qualifier d'« organisationnelles » les ressources que cet auteur suggérait en termes de ressources temporelles³⁷.

Dans cette section, nous présentons de façon détaillée chacun de ces types de ressources, mais d'emblée, nous souhaitons mettre de l'avant que les directions de deux écoles ont mentionné que les ressources mobilisées par le dispositif relevaient d'une réorganisation de ressources internes (GFL), sans besoin de financement additionnel (PPC).

Ce n'est que de l'humain. Dans le sens, il n'y a pas eu d'achat, pas eu rien. Pas eu d'engagement de personnel. Avec deux portes une en face de l'autre. C'est ça dans le fond. (GFL_DIR1_R2)

On n'a pas plus d'argent qu'avant, mais on fonctionne différemment, on a changé à l'interne. (PPC_EO1_R1)

Des ressources humaines ont été mentionnées dans chaque dispositif étudié. Il s'agit des intervenants scolaires impliqués au sein du dispositif. Dans certains des cas, il peut y avoir jusqu'à une dizaine d'intervenants impliqués, mais le dispositif relève généralement d'un ou deux intervenants principaux.

³⁷ Nous soulignons que ce choix théorique est davantage détaillé à la section 5.3.

Dans certaines écoles (FIS, GFL) il s'agit essentiellement de ressources internes ou qui proviennent de la commission scolaire (ÉSI). Dans les deux écoles secondaires (PPC, GVI), des ressources externes au milieu scolaire ont aussi été impliquées. Bien que dans les dispositifs étudiés, les types d'intervenants impliqués varient, la participation de la direction d'établissement a toujours été mentionnée. Dans une école (GFL), les intervenants proviennent tous du secteur de l'adaptation scolaire, alors que dans une autre (PPC), ce sont tous des intervenants provenant du secteur ordinaire. Dans les trois autres écoles (FIS, GVI, ÉSI), les intervenants proviennent autant du secteur de l'adaptation scolaire que du secteur ordinaire.

Les ressources humaines mobilisées, telles qu'elles ont été rapportées, le sont parfois en soutien direct aux élèves, mais elles peuvent aussi l'être en vue d'accompagner d'autres intervenants scolaires pour le soutien des élèves (FIS, GVI, ÉSI).

Finalement, les intervenants de deux écoles ont expliqué que leurs rôles respectifs se sont transformés (FIS, GFL) et que leurs responsabilités respectives se sont clarifiées à travers la mise en œuvre du dispositif (GFL).

Le tableau ci-dessous présente l'essentiel des informations relatives aux ressources humaines mobilisées au sein des dispositifs étudiés telles que nous les avons décrites.

Tableau 5.4 Les ressources humaines mobilisées au sein des dispositifs scolaires

Intervenants scolaires impliqués
• Implication du nombre d'intervenants scolaires variable pouvant en inclure jusqu'à 10 • Dispositif généralement soutenu par un ou deux intervenants principaux
Lien avec le milieu scolaire
• Ressources internes (école) • Ressources externes (commission scolaire, services communautaires, services sociaux, etc.)
Fonction de la ressource
• Soutien direct à l'élève • Accompagnement aux intervenants pour le soutien des élèves
Caractéristiques relatives aux ressources humaines
• Transformation des rôles des intervenants à travers le dispositif • Clarification des responsabilités respectives

Ensuite, les ressources organisationnelles décrites par les intervenants participants relèvent à la fois de l'organisation temporelle, d'outils ou de moyens que les intervenants se sont donnés au sein des dispositifs pour faciliter leur mise en place et de leur organisation générale.

Dans certaines écoles, l'organisation temporelle relative à l'horaire hebdomadaire des groupes d'élèves (GFL) ou à l'horaire quotidien des intervenants scolaires (ÉSI) a été planifiée pour soutenir la mise en place des dispositifs.

Dans une autre école (PPC), les intervenants ont accédé à de la documentation pour se familiariser avec le type d'apprenants ainsi qu'à des ressources pédagogiques pouvant les soutenir dans l'organisation pour l'accompagnement des élèves ciblés par le dispositif.

Les usages d'un dossier numérique pour rassembler les observations des intervenants (FIS), d'une plateforme numérique de partage pédagogique (GFL) et d'un système de

communication connu et utilisé par les élèves et les intervenants (ÉSI) ont aussi été nommés comme moyens soutenant l'organisation générale des dispositifs.

Le tableau ci-dessous rassemble les éléments relatifs aux ressources organisationnelles mobilisées au sein des dispositifs étudiés.

Tableau 5.5 Les ressources organisationnelles mobilisées au sein des dispositifs scolaires

- Ressources organisationnelles relatives à l'organisation temporelle (planification d'horaires hebdomadaires et quotidiens)
- Documentation et ressources en soutien à l'organisation du dispositif
- Usage de moyens relatifs à l'organisation générale du dispositif

Pour poursuivre, les ressources matérielles telles qu'elles ont été rapportées par les intervenants des dispositifs étudiés sont représentées par des moyens ou des outils rendus disponibles aux élèves.

Certaines de ces ressources sont des outils individualisés selon les besoins des élèves tels que les outils pivots pour faciliter la transition des élèves entre la classe spécialisée et la classe ordinaire (FIS).

D'autres ressources sont plutôt des outils communs déjà en place au sein de l'école. Dans certains cas, il s'agit d'un outil utilisé avec une nouvelle fonction (la tablette numérique à l'école PPC) ou de manière différente (matériel de deux locaux rendus disponibles à tous les élèves à l'école GFL).

Le tableau ci-dessous présente les formes d'outils que représentent les ressources matérielles rendues disponibles aux élèves et recensées au sein des cinq dispositifs étudiés.

Tableau 5.6 Les formes de ressources matérielles mobilisées au sein des dispositifs scolaires

- Outils individualisés : selon les besoins des élèves
- Outils communs: utilisés avec une nouvelle fonction ou de manière différente

Des ressources spatiales en soutien au dispositif ont également été rapportées dans nos résultats. Dans certaines écoles, des locaux sont spécifiquement prévus pour le soutien des élèves qui prennent part au dispositif : il s'agit d'une classe (FIS) ou d'un local (FIS, PPC, ÉSI) dans lequel un intervenant scolaire est présent et assure le soutien à l'élève. Concernant une caractéristique relative aux ressources spatiales, les intervenantes de l'école GFL ont mentionné que l'aspect de proximité des locaux pour leur système de regroupements flexibles avait facilité la mise en place du dispositif. Par ailleurs, dans un des dispositifs étudiés (PPC), les intervenants ont mentionné qu'ils envisageaient que les élèves soient amenés à se déplacer dans des espaces externes à l'école.

Le tableau ci-dessous rassemble les éléments relatifs aux ressources spatiales qui ont soutenu la mise en place des dispositifs dans les cinq écoles à l'étude.

Tableau 5.7 Les ressources spatiales mobilisées au sein des dispositifs scolaires

- Utilisation d'un local dans l'école
- Organisation favorisée par la proximité des locaux de classe dans l'école
- Utilisation d'espaces externes à l'école

Finalement, le dépassement du ratio enseignant/élèves dans les classes (FIS) et l'implication d'un intervenant supplémentaire (TES à l'école GVI) ont été mentionnés à titre de ressources financières mobilisées pour les dispositifs étudiés. Nous notons que la notion d'implication financière n'a pas été spécifiquement mentionnée à l'école ÉSI, néanmoins, il faut tenir compte du fait que l'équipe de soutien à l'inclusion proposée au sein de la commission scolaire nécessite une réorganisation des finances par l'octroi de ressources humaines en soutien dans les écoles.

Nous présentons les informations relatives aux ressources financières engagées au sein des dispositifs étudiés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5.8 Les ressources financières mobilisées au sein des dispositifs scolaires

- Dépassements du ratio enseignant/élèves en classe ordinaire
- Ajout de services spécialisés en soutien aux élèves

5.1.4.1 Analyse des ressources sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

En vue de répondre à notre second objectif spécifique, nous exposons l'analyse des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion par la présentation de la composante des ressources mobilisées dans les cinq sites étudiés. Comme décrite pour l'ensemble des dispositifs étudiés au chapitre précédent, l'analyse de cette composante se détaille en trois sous-composantes : 1) le type de regroupements dans lequel les élèves sont scolarisés (classe ordinaire ou spécialisée); 2) le contexte des pratiques de différenciation (en classe, hors classe ou autre) et 3) les rôles des intervenants au sein du dispositif.

5.1.4.1.1 Le type de regroupement de scolarisation

La sous-composante relative au mode de regroupement de l'école GFL est davantage positionnée vers les principes propres à l'intégration scolaire, dans une perspective de différenciation institutionnelle (ou différenciation des structures) dans laquelle les élèves sont scolarisés en classe spécialisée. En ce qui concerne les élèves des autres écoles (FIS, PPC, GVI, ÉSI), ils sont tous d'abord scolarisés en classe ordinaire et cette scolarisation réfère aux principes propres à ceux de la philosophie de la différenciation pédagogique. Une différenciation institutionnelle a déjà été proposée aux élèves de certaines écoles (FIS, GVI) puisque par le passé ils ont été scolarisés en classe spécialisée, ce qui les positionne avec une tendance légèrement moins marquée vers le pôle de l'inclusion scolaire.



Figure 5.3 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante ressources (type de regroupement de scolarisation)

Pour cette première sous-composante relative aux ressources, il s'avère intéressant de constater que contrairement aux deux premières composantes analysées (population et objectifs) une certaine polarisation a été dessinée par rapport au positionnement des dispositifs sur le continuum. Le type de regroupement amène les dispositifs des écoles FIS et GVI dans un positionnement davantage près de l'inclusion que pour les deux premières composantes présentées. Néanmoins, bien que le type de regroupement de scolarisation soit essentiel à l'organisation scolaire, il nous apparaît nécessaire d'exposer les deux autres sous-composantes propres aux ressources afin d'avoir une meilleure analyse des ressources sur le continuum de l'intégration à l'inclusion pour les dispositifs scolaires soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers.

5.1.4.1.2 Le contexte des pratiques de différenciation

En ce qui a trait au type de soutien offert, principalement concernant les pratiques de différenciation et leur contexte de mise en place, l'offre de service majoritairement planifiée dans un local externe à la classe ordinaire positionne le dispositif de l'école PPC vers le pôle de l'intégration sur le continuum. Ayant des approches aussi près des principes de l'intégration scolaire se situent ensuite les écoles dans lesquelles les ressources spécialisées sont, entre autres, proposées hors de la classe ordinaire, mais

dans lesquelles un accompagnement est aussi offert aux enseignants de classes ordinaires qui soutiennent les élèves dans leur classe (FIS, GVI). Des pratiques de différenciation sont aussi offertes directement à l'élève en classe ordinaire au sein de ces deux dispositifs. Plus au centre du continuum, s'inspirant davantage de certains principes propres à l'inclusion se trouve le dispositif de l'école ÉSI dans laquelle les pratiques de différenciation sont offertes, d'une part, à l'extérieur de la classe, et d'autre part, où un soutien direct de la part de l'enseignant ou de l'intervenant externe est offert à l'élève dans la classe. Finalement, les services offerts exclusivement dans la classe et à travers lesquels l'enseignement est individualisé pour les élèves situent le dispositif de l'école GFL vers le pôle de l'inclusion scolaire.

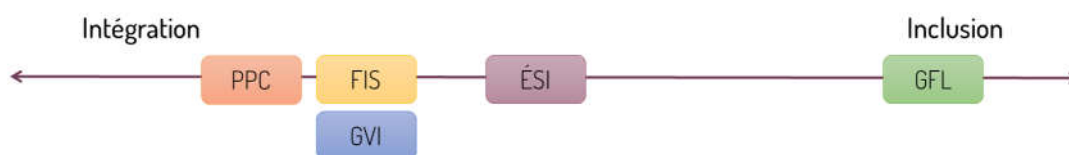


Figure 5.4 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante ressources (contexte des pratiques de différenciation)

La figure ci-dessus expose une inversion marquée de la position des dispositifs analysés sur le continuum, lorsque comparée à celle relative au type de regroupement (Figure 5.3). De façon assez distinctive, le positionnement de l'école GFL, alors établi avec une propension certaine vers le paradigme de l'intégration, par une scolarisation à temps plein en classe spécialisée, se positionne maintenant à l'autre pôle du continuum de par ses pratiques de différenciation exclusivement proposées en classe. À l'inverse, les dispositifs des écoles positionnés vers le pôle de l'inclusion concernant

la sous-composante relative au type de regroupement se positionnent davantage vers le pôle de l'intégration en ce qui a trait au contexte des pratiques de différenciation, puisque celles-ci sont entre autres proposées à l'extérieur de la classe. Nos résultats rejoignent ceux de Damore et Murry (2009) qui mentionnent que les services directs offerts par un enseignant-ressource (ou au Québec, orthopédagogue) aux élèves ayant des besoins particuliers sont offerts encore souvent à l'extérieur de la classe ordinaire.

5.1.4.1.3 Les rôles des intervenants

En ce qui concerne la sous-composante relative aux rôles des intervenants, la spécification des rôles dans laquelle des intervenants sont identifiés pour soutenir les élèves à l'extérieur de la classe à l'école PPC positionne cette composante du dispositif davantage vers les principes propres à l'intégration scolaire. Comme illustré sur la figure ci-dessous, la collaboration existante entre les intervenants spécialisés et ceux des classes ordinaires pour l'accompagnement des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles FIS et GVI positionne ces écoles un peu plus éloignées du pôle de l'intégration sur le continuum. Néanmoins, la spécification des rôles entre les intervenants spécialisés et ceux de la classe ordinaire dans ces deux écoles demeure présente ce qui explique leur positionnement central sur le continuum. Par ailleurs, bien qu'une identification spécifique d'intervenants pour le soutien à l'extérieur de la classe soit faite à l'école ÉSI, le caractère collectif de l'engagement des intervenants au sein du dispositif pour soutenir les élèves situe ce dernier davantage vers le paradigme de l'inclusion. Enfin, le système de co-enseignement et d'individualisation des services

établis au sein du dispositif de l'école GFL porte notre analyse de cette composante vers le pôle de l'inclusion sur le continuum.

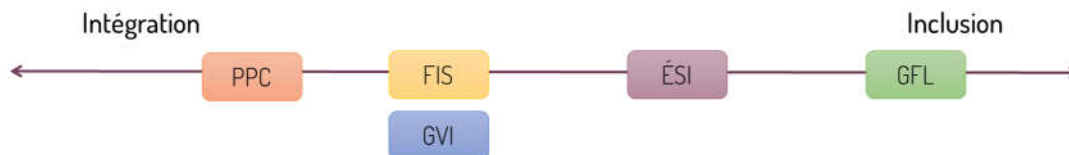


Figure 5.5 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante ressources (rôles des intervenants)

Bien que de légères variations sont constatées, le positionnement des dispositifs des écoles PPC, ÉSI, FIS et GVI relatif aux rôles des intervenants sur le continuum est, de façon générale, assez comparable à celui exposé concernant la sous-composante relative au contexte des pratiques de différenciation (Figure 5.4). Aussi, le positionnement de l'école GFL demeure stable avec une inspiration marquée des principes propres à l'inclusion scolaire. D'ailleurs, pour de nombreux auteurs, le modèle de co-enseignement représente le modèle de service le plus cohérent avec l'inclusion scolaire (Arguelles *et al.*, 2000; Bonvin, 2011; Friend et Cook, 2007; Tremblay et Kahn, 2017).

À la lumière des résultats exposés, nous pouvons affirmer que des systèmes de co-intervention externes, à travers lesquels les intervenants spécialisés sont appelés à intervenir avec des élèves hors de la classe ordinaire, constitue encore un modèle de service dominant dans les écoles comme le rapportait Gaudreau en 2010.

Par ailleurs, la lecture des trois sous-composantes relatives aux ressources dans son ensemble apparaît comme très pertinente. D'abord, comme nous l'avons abordé, les

composantes des dispositifs sont inversées lorsqu'on compare les modes de regroupements offerts et les rôles des intervenants. Cette inversion est également constatée au regard de la comparaison entre les sous-composantes relatives aux ressources et les composantes de population et d'objectifs. À titre d'exemple, les composantes de la population et des objectifs de l'école PPC sont davantage inspirées des principes de l'inclusion scolaire, néanmoins, au regard de notre analyse, les ressources qui y sont mobilisées sont davantage inspirées des principes propres à l'intégration scolaire. Ce constat semble essentiel à l'analyse du positionnement des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion puisqu'il souligne l'importance d'une analyse contrastée de ceux-ci, en considérant chacune des composantes qui les constituent. Ainsi, la sélection de la population et les objectifs visés par les dispositifs ne peuvent être exclusifs à l'analyse du positionnement des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion. Ces résultats sont une contribution importante au champ de recherche puisqu'ils mettent en lumière la possibilité de mobilisation de ressources inspirées des principes propres à l'inclusion scolaire, et ce, sans égard au type de regroupement dans lequel l'élève est scolarisée, même dans des contextes où la scolarisation est exclusivement vécue en classe spécialisée.

5.1.5 Les actions

Les actions entreprises au sein de chaque dispositif, telles que nous les avons décrites au chapitre précédent, sont propres à chaque milieu. Ces actions, bien qu'elles soient

différentes d'un milieu à l'autre, ont été répertoriées sous trois grands aspects : 1) la planification; 2) l'accompagnement pour répondre aux besoins particuliers et 3) la collaboration. Nous détaillons chacun de ces aspects dans cette section.

La planification

Au sein des cinq dispositifs étudiés, des actions relatives à une phase de planification des actions ont été décrites. Dans certaines écoles (FIS, GVI), la planification est relative à la scolarisation vers la classe ordinaire et concerne la période de consignation des informations et l'établissement des modalités propres à l'intégration des élèves en classe ordinaire.

Dans une autre école (PPC), la phase de planification concerne la mise en œuvre du dispositif, et plus précisément le travail en amont fait par les intervenants en vue de l'instauration du projet dans leur école : développement d'outils permettant de faire le portrait des élèves, sensibilisation menée au sein de l'équipe-école et organisation d'un projet-pilote.

Au sein des autres dispositifs étudiés, les intervenants ont soulevé de nombreuses actions relatives à la planification pédagogique et aux modes d'enseignement (GFL) ainsi qu'à la planification sous la forme d'une démarche de soutien divisée en plusieurs phases (ÉSI).

Comme nos résultats en témoignent, la planification s'avère essentielle puisqu'elle soutient une inclusion plus positive tout comme certains auteurs le rapportent (Frederickson *et al.*, 2004). Cette phase de planification a été rapportée par des auteurs

comme étant relative à la modification de leur enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers (Leatherman, 2007) rejoignant la planification pédagogique évoquée dans certains des dispositifs étudiés dans le cadre de notre recherche.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons l'ensemble des actions relatives à la planification qui ont été soulevées dans les cinq milieux étudiés.

Tableau 5.9 Les actions relatives à la planification au sein des dispositifs scolaires

- Planification de la scolarisation vers la classe ordinaire
- Planification de la mise en œuvre du dispositif
- Planification pédagogique et enseignement
- Planification de la démarche de soutien

L'accompagnement pour répondre aux besoins particuliers

Concernant les actions relatives à l'accompagnement des intervenants pour répondre aux besoins particuliers des élèves, nous relevons d'abord que dans certaines écoles (FIS, GVI, ÉSI) un accompagnement est offert en classe à la fois en soutien à l'enseignant en classe ordinaire et en soutien direct à l'élève. Par ailleurs, dans les deux écoles secondaires (PPC, GVI), des moments de rencontres individuelles à l'extérieur de la classe sont planifiés de façon quotidienne pour assurer le suivi auprès des élèves. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les actions relatives aux types d'accompagnements offerts pour répondre aux besoins particuliers des élèves dans les cinq dispositifs étudiés.

Tableau 5.10 Les actions relatives à l'accompagnement pour répondre aux besoins particuliers des élèves au sein des dispositifs scolaires

- Accompagnement en classe :
 - soutien à l'enseignant
 - soutien direct à l'élève
- Rencontre individuelle hebdomadaire hors de la classe

En plus des types d'accompagnement offerts pour répondre aux besoins particuliers des élèves au sein des dispositifs, des caractéristiques qui leur sont propres ont aussi été soulevées par les intervenants.

D'abord, dans certaines écoles, les intervenants ont mentionné que les actions entreprises pour soutenir les élèves sont évolutives en cours d'année scolaire : elles sont perpétuellement revues afin de répondre aux objectifs fixés en fonction des effets perçus. Par exemple, il y a régulièrement une révision des modes de regroupement flexibles (GFL), des adaptations sont ajoutées pour soutenir les élèves intégrés en classe (FIS, GVI) ou encore, les intervenants revoient les actions mises en place, toutes les deux semaines, de façon systématiquement (ÉSI).

Ensuite, dans certaines écoles (PPC, GVI, ÉSI), en fonction des besoins particuliers des élèves, des actions sont mobilisées de façon individualisée, mais elles sont planifiées dans une structure qui est la même pour tous ces élèves. Les actions sous forme de service « à la carte » (PPC) et les pauses individualisées planifiées dans un horaire commun (ÉSI) en sont des exemples.

Les deux caractéristiques propres aux actions mobilisées pour répondre aux besoins particuliers des élèves dans les cinq sites étudiés sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 5.11 Les caractéristiques propres aux actions mobilisées pour répondre aux besoins particuliers au sein des dispositifs scolaires

- Actions évolutives en cours d'année scolaire
- Actions individualisées planifiées dans une structure uniformisée

La collaboration

En ce qui a trait aux actions relatives à la collaboration, des intervenants ont d'abord soutenu qu'ils tenaient des rencontres formelles. Comme nous l'exposons au tableau 5.12, ces rencontres, telles qu'elles ont été décrites, se tiennent sous plusieurs formes différentes et elles ont des fonctions variées. En ce qui a trait à la forme que prennent ces rencontres, il s'agit de rencontres planifiées ponctuellement en cours d'année scolaire (FIS), de rencontres mensuelles d'équipe multidisciplinaire impliquant les services complémentaires (GVI, ÉSI) ou de rencontres tenues de façon trimestrielle (GFL). Elles ont, entre autres, pour objectifs de faire un portrait des élèves afin de bien orienter les services et les interventions pour ces derniers. Elles s'avèrent aussi de bons moments pour réajuster les actions en cours en fonction des effets sur les élèves tels que perçus par les intervenants scolaires.

Comme présenté au Tableau 5.12, dans certaines écoles, les intervenants ont rapporté tenir des communications spontanées quotidiennes entre eux. Ces communications peuvent prendre plusieurs formes différentes : courriels (GVI), messages dans le

pigeonnier (GVI), échanges spontanés en personne (GVI, GFL, ÉSI), message personnel électronique (GFL) ou encore échanges par une plateforme numérique (FIS, GFL). Selon les intervenants, ces communications leur permettent, d'une part, de partager de l'information entre eux ou d'échanger sur des réajustements pédagogiques ou sur leurs interventions (GVI, GFL, ÉSI), ou encore, d'assurer la cohérence de leurs interventions (ÉSI).

L'ensemble des modes de collaboration recensés au sein des dispositifs étudiés ainsi que la forme qu'ils prennent et leurs fonctions variées sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5.12 Les modes de collaboration au sein des dispositifs étudiés

Mode de collaboration	Formes	Fonctions spécifiques
Rencontres formelles	• Rencontres de planification des actions • Rencontres mensuelles d'équipe • Rencontres pour les « portraits de classe »	• Faire un portrait des élèves • Orienter les services et les interventions • Réajuster des actions en fonction des effets perçus
Communications spontanées quotidiennes	• Dossier numérique de l'élève • Échanges par courriels • Messages dans le pigeonnier • Échanges spontanés en personne • Message personnel électronique • Plateforme numérique	• Partager de l'information • Échanger sur des réajustements pédagogiques ou sur les interventions • Assurer la cohérence des interventions

Les participants ont expliqué tenir des communications spontanées quotidiennes. Ce résultat confirme ceux d'autres recherches qui indiquent que les communications sur l'échange d'information sur les besoins des élèves relèvent de l'informel et de conversations rapides entre les intervenants (Burtch, 2009; Gadbois, 2015; Plante,

2018). Toutefois, contrairement aux résultats obtenus dans d'autres recherches (Plante, 2018; Seifert et Messing, 2007), les échanges informels entre les intervenants ne représentent pas l'unique forme ou celle la plus fréquente de communication rapportée par nos participants. Par ailleurs, selon les résultats de notre recherche, ces communications sont tenues entre les intervenants pour partager de l'information et pour échanger sur des réajustements pédagogiques ou sur leurs interventions, mais aussi pour en assurer la cohérence. Ceci coïncide d'ailleurs avec les résultats de recherches qui montrent que la collaboration permet de dresser un portrait plus juste des élèves et d'assurer la cohérence des interventions (Ouellet *et al.*, 2011). Toutefois, contrairement aux résultats évoqués dans de nombreuses recherches (Caron et McLaughlin, 2002; Dubé *et al.*, 2019b; Gadbois, 2015; Mitra, 2010; Parvey, 2008; Ramsey, 2013), nos résultats indiquent que les intervenants réussissent à libérer du temps pour collaborer et pour mettre en commun les informations ainsi que pour planifier de façon conjointe. À cet effet, nous soulignons que les communications au quotidien ainsi que la planification conjointe se sont avérées facilitées dans les cas où des plages horaires étaient prévues à cet effet. Rousseau (2009) souligne d'ailleurs que cette planification temporelle de la planification conjointe favorise la réussite de la collaboration.

5.1.5.1 Analyse des actions sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

En vue de répondre à notre second objectif spécifique, nous exposons l'analyse des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion par la présentation de la composante des actions mobilisées dans les cinq sites étudiés.

Tel qu'exposé sur la Figure 5.6, le dispositif de l'école FIS est positionné vers le pôle de l'intégration sur le continuum. Ce positionnement s'explique par le fait qu'au sein de ce dispositif, des actions spécifiques impliquant des approches diversifiées prévues particulièrement pour les élèves ciblés par le dispositif sont planifiées. Ensuite, les actions au sein des dispositifs des écoles PPC et GVI se situent au centre du continuum. Dans ces écoles, les actions entreprises par les intervenants relèvent d'approches communes à travers lesquelles des services individualisés aux besoins des élèves sont mis en place : les actions entreprises impliquent une structure commune qui a été planifiée pour un plus grand nombre d'élèves. Par ailleurs, les actions entreprises dans le dispositif étudié à l'école ÉSI tendent légèrement davantage vers les principes propres aux pratiques inclusives. Dans cette école, la structure est planifiée en amont pour répondre aux besoins de tous les élèves ciblés et des actions sont aussi mobilisées en classe pour soutenir tous les élèves. Enfin, les actions rapportées à l'école GFL situent le dispositif vers le pôle de l'inclusion scolaire. Au sein de ce dispositif, les actions tiennent compte de tous les élèves et de leurs besoins particuliers ponctuels et des réajustements des actions se font en fonction de ces besoins.

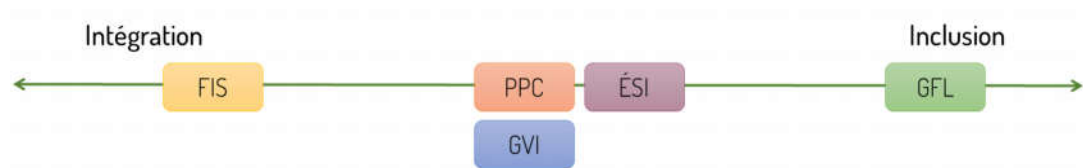


Figure 5.6 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire: analyse de la composante actions

Le positionnement des dispositifs en ce qui a trait aux actions qui y sont mobilisées est, de façon générale, assez comparable à celui exposé pour les ressources mobilisées (Figures 5.4 et 5.5.). À la lumière de ces résultats, il apparaît cohérent d'énoncer que les ressources et les actions mobilisées au sein des dispositifs scolaires sont étroitement liées en ce qui a trait aux principes propres à l'intégration ou à l'inclusion qui les sous-tendent. De plus, de la même façon que nous l'avons évoqué concernant les ressources, le positionnement des composantes des dispositifs varie lorsqu'on compare la composante des actions au regard des composantes de population et d'objectifs et du type de regroupement scolaire. Tel qu'énoncé précédemment, ce constat semble essentiel à l'analyse du positionnement des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion puisqu'il souligne l'importance de leur analyse en considérant chacune des composantes qui les constituent. Encore une fois, cette constatation nous mène à dire que la sélection de la population et les objectifs visés par les dispositifs ne peuvent être exclusifs à l'analyse du positionnement des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion. Ces résultats sont une contribution importante au champ de recherche puisqu'ils mettent en lumière la possibilité de mobilisation d'actions inspirées des principes propres à ceux de

l'inclusion scolaire, et ce, sans égard au type de regroupement dans lequel l'élève est scolarisé. Ces résultats sont cohérents avec les principes de réorganisation entourant l'inclusion scolaire qui n'exclut pas le fait que l'élève puisse recevoir un service spécialisé à l'extérieur de la classe, à l'occasion, pour répondre à un besoin particulier (Rousseau, 2015). Qui plus est, nos résultats dévoilent même que des actions inspirées des principes propres à ceux de l'inclusion scolaire peuvent être mobilisées dans un contexte où la scolarisation est exclusivement vécue en classe spécialisée.

5.1.6 Les effets

Comme exposé au chapitre précédent, chacun des dispositifs étudiés avait *à priori* des effets attendus que les intervenants ont précisé et les effets qu'ils ont générés ont aussi été décrits. Ces effets ont été répertoriés selon quatre aspects distincts : 1) les effets sur les élèves ciblés par le dispositif; 2) les effets sur l'ensemble des élèves; 3) les effets sur les intervenants et 4) les effets pédagogiques et sur les interventions.

D'abord, à la lumière de ce que les intervenants ont rapporté, les élèves ciblés par certains dispositifs d'écoles étudiés ont développé leurs relations sociales. À cet effet, certains élèves ont été amenés à collaborer avec des pairs avec lesquels ils n'avaient pas collaboré auparavant (GFL) et d'autres ont développé de nouvelles relations interpersonnelles (FIS, GVI, GFL) et se sont créé un cercle social (PPC).

Ensuite, toujours selon les observations des intervenants, les élèves ciblés par certains dispositifs ont développé des habiletés scolaires. Les intervenants ont observé qu'au cours de l'année scolaire, des élèves ciblés par le dispositif avaient amélioré leur

patience (FIS) et leur capacité à demander de l'aide (FIS, GVI), développé des habiletés à demeurer plus longtemps en classe et à accomplir des tâches scolaires plus longues (FIS, ÉSI) ainsi que développé une certaine autonomie à prendre ou à demander des pauses (ÉSI).

Enfin, les intervenants de deux écoles ont mentionné qu'ils ont observé que le dispositif avait soutenu les élèves dans leur préparation pour la suite de leur parcours scolaire. Plus précisément, la participation au sein du dispositif a permis aux élèves de développer des habiletés utiles pour leur parcours postsecondaire (GVI) ou pour une éventuelle scolarisation en classe ordinaire ou en vue de la transition au secondaire (GFL).

Nous rappelons que le dispositif étudié à l'école ÉSI relève d'un dispositif instauré dans une commission scolaire et qu'il a généré des effets sur le type de scolarisation pour de nombreux élèves qui devaient être scolarisés en classe spécialisée, mais qui demeureront en classe ordinaire.

Le tableau ci-dessous rassemble l'ensemble des effets sur les élèves ciblés par les dispositifs scolaires étudiés tels qu'ils ont été observés et rapportés par les intervenants scolaires.

Tableau 5.13 Les effets sur les élèves ciblés générés par les dispositifs scolaires

- Développement des relations sociales
- Développement d'habiletés scolaires (ouverture, autonomie, persistance dans les tâches scolaires, etc.)
- Préparation pour la suite du parcours scolaire

Ces résultats concernant les effets sur les élèves ciblés par les dispositifs rejoignent ceux d'autres recherches qui soulignent que des modèles inspirés de l'inclusion scolaire peuvent avoir des effets positifs tant sur le domaine des apprentissages (Katz, Jennifer et Mirenda, Pat, 2002; Ruijs et Peetsma, 2009) que pour celui du développement social (Frederickson *et al.*, 2004; Hall et McGregor, 2000; Katz, J. et Mirenda, P., 2002).

Concernant les effets pour l'ensemble des élèves, au point de vue scolaire, selon les observations d'une enseignante en classe ordinaire, ils auraient bénéficié d'adaptations pédagogiques instaurées par la mise en place du dispositif (FIS). Ces résultats concordent avec ceux de recherches antérieures ayant étudié les effets sur le rendement scolaire des élèves en classe ordinaire pour lesquels l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers s'accompagnent de soutien (par ex. : une aide-enseignante) (Gandhi, 2007; Koster *et al.*, 2009).

Du point de vue plus social, les intervenants ont observé plus d'interactions sociales entre les élèves des classes spécialisées et des classes spéciales (FIS, GVI) et que l'ensemble des élèves ont été sensibilisés à la différence (GVI). Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches de dans lesquelles les enseignants ont mentionné avoir observé l'effet relatif à l'ouverture des élèves en classe ordinaire lors de l'intégration d'un élève ayant des besoins particuliers dans leur classe (Dubé *et al.*, 2019b; Koster *et al.*, 2007) ou encore de développer des valeurs ou attitudes positives à l'égard des différences humaines (Farrell, 2000; Horne et Timmons, 2009; Peck *et al.*, 2004).

Le tableau ci-dessous rassemble les effets pour l'ensemble des élèves mentionnés par les intervenants.

Tableau 5.14 Les effets sur l'ensemble des élèves générés par les dispositifs scolaires

- Adaptations pédagogiques bénéfiques pour tous
- Développement des interactions entre les élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées
- Sensibilisation des élèves à la différence

En ce qui a trait aux effets pour les intervenants scolaires, ils ont mentionné avoir développé une motivation (PPC) ou un sentiment d'efficacité personnelle (FIS, GFL, ÉSI) par la mise en place du dispositif. Alors que certaines craintes liées au sentiment de compétences des enseignants semblent agir comme un frein au changement des pratiques (Rousseau et Thibodeau, 2011), les résultats de notre recherche montrent que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes s'est développé parallèlement à leur engagement dans le dispositif et face aux réussites de leur mise en place. Plus précisément, les intervenants ont expliqué qu'il était valorisant pour eux d'observer la réussite des élèves scolarisés en classe ordinaire (FIS) ou encore, de prendre conscience qu'ils se sentaient davantage efficaces dans leurs interventions pédagogiques depuis qu'ils se donnaient plus de temps pour réfléchir et pour intervenir en vue de répondre aux besoins particuliers des élèves (ÉSI). Certains écrits révèlent à cet effet que l'efficacité d'interventions est effectivement augmentée par la collaboration entre les intervenants (Garcia et Marcel, 2011). Par ailleurs, à l'école GFL, les intervenantes ont soulevé le fait que le dispositif leur permettait de s'offrir une rétroaction mutuelle concernant leurs approches pédagogiques et leurs interventions et que cela renforçait aussi leur sentiment d'efficacité personnelle.

Par ailleurs, les intervenants de l'école GFL, où un système de co-enseignement a été mis en place, ont expliqué que le dispositif avait agi comme facteur de protection. Selon elles, le travail conjoint leur a permis de répartir la charge de travail individuelle en plus de briser l'isolement face à des situations plus difficiles. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches qui rapportent que les changements de pratiques se révèlent positifs pour les intervenants scolaires lorsqu'une responsabilité partagée au sein de l'ensemble de l'équipe-école se développe et qu'une attention est portée au bien-être de tous (CSE, 2017). De plus, en contexte de collaboration, les capacités individuelles des intervenants scolaires se voient développées alors que les forces de chacun sont mises en commun. Ces forces apportent un soutien mutuel ou entre les enseignants et soutiennent leur persévérance en contexte d'adversité (Beaumont *et al.*, 2010; Curchod-Ruedi *et al.*, 2013; Doudin *et al.*, 2009; O'Rourke et Houghton, 2009; Talmor *et al.*, 2005; Wasburn-Moses, 2005). De façon plus spécifique, les intervenants ont mentionné que le co-enseignement avait eu pour effet de diminuer leur charge de travail individuelle, notamment associée à la planification pédagogique. Ce sentiment d'allègement associé à la répartition des tâches entre collaborateurs a aussi été souligné par Dionne (2005) dans sa recherche portant sur la création d'espaces de collaboration en milieu scolaire.

Par ailleurs, dans certaines écoles (FIS, GVI), les enseignants des classes ordinaires ont expliqué qu'ils avaient l'impression que la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe leur avait permis de faire des apprentissages et de mieux comprendre les diverses façons d'apprendre. À la lumière de ce qu'ils ont rapporté, ils

se sont ouverts à la différence et à la mise en place d'adaptations pour soutenir les élèves en classe. Les résultats montrent aussi qu'ils ont constaté que les pratiques mises en place pour soutenir les élèves ciblés par le dispositif étaient bénéfiques pour d'autres élèves de la classe. Ces résultats rejoignent les auteurs qui soulignent que les enseignants avec plus d'expérience en contexte de pratiques inclusives développent des attitudes plus positives (de Boer *et al.*, 2011) ou se montrent bienveillants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et s'adaptent davantage à la diversité en classe (Idol, 2006). Ils rejoignent aussi ceux de Granger et ses collaborateurs (2013) qui soulignent qu'ils adoptent une vision plus ouverte dans la relation enseignement/apprentissage dans laquelle l'enseignant développe un rôle d'accompagnateur pour les élèves.

Finalement, à l'école ÉSI, les intervenants ont mentionné qu'ils avaient perçu une clarification des rôles de chacun en cours d'année scolaire. Cette clarification des rôles s'avère importante puisqu'elle soutient la collaboration efficace entre les intervenants scolaires (Carter, 2006) et que cette collaboration s'opère difficilement lorsque ceux-ci sont mal définis (Gadbois, 2015).

Nous présentons l'ensemble des effets sur les intervenants scolaires tels que rapportés par ceux-ci dans l'encadré ci-dessous.

Tableau 5.15 Les effets sur les intervenants scolaires générés par les dispositifs scolaires

- Développement d'une motivation par la mise en place du dispositif
- Développement du sentiment d'efficacité personnelle
- Facteur de protection face aux situations difficiles : réduction de l'isolement et répartition de la charge de travail
- Ouverture à la différence et à la mise en place d'adaptations pour soutenir les élèves en classe
- Clarification des rôles des intervenants

Enfin, en ce qui concerne les effets pédagogiques et sur les interventions directement liées à la mise en place du dispositif étudié, les enseignantes d'une école ont observé qu'elles parvenaient à un enrichissement pédagogique (enseignement plus adapté et activités pédagogiques enrichies) pour les élèves et qu'à travers leur collaboration, elles avaient accès à plus de matériel et d'activités pédagogiques (GFL). Aussi, les intervenants de cette école ont réalisé que le fait de travailler et de planifier ensemble leur donnait accès à des moyens et outils variés pour répondre aux besoins des élèves. Dans une autre école, les intervenants ont observé que le dispositif avait eu l'effet d'une structure sécurisante pour tous les élèves et qu'un climat sain et propice aux apprentissages s'était développé, au profit du bien-être de tous les élèves (ÉSI). Ces résultats rejoignent ceux de la recherche de Delisle (2009) qui montrent la répercussion positive de la mise en place des dispositifs sur les services offerts aux élèves ayant des besoins particuliers ainsi que pour le fonctionnement global en classe et du travail de collaboration entre les intervenants scolaires. Par ailleurs, les chercheurs s'entendent généralement pour admettre que la quasi-totalité des pratiques qui se révèlent efficaces pour les élèves ayant des besoins particuliers l'est également pour

ceux sans difficulté (Zigmond *et al.*, 2009), et ce, tant au regard des apprentissages scolaires qu'à celui du développement social (Vienneau, 2010b). De plus, les intervenants ont aussi mentionné que le type d'interventions dans l'école avait évolué, passant d'interventions plus réactives à des interventions plus préventives (ÉSI). Les intervenants ont mentionné avoir l'impression d'avoir plus de temps pour réfléchir ensemble au sujet des interventions à mettre en place. À cet effet, certains chercheurs rapportent que la collaboration interprofessionnelle permet aux intervenants scolaires de développer de nouvelles interventions et de les appliquer de manière coordonnée et cohérente auprès des élèves et que le temps gagné par l'implantation de stratégies communes permettrait de mettre en œuvre des interventions préventives (Seifert et Messing, 2007).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons l'ensemble des effets pédagogiques et sur les interventions qu'ont eu les dispositifs étudiés tels qu'ils ont été perçus par les intervenants participants.

Tableau 5.16 Les effets pédagogiques et sur les interventions générées par les dispositifs scolaires

- Enrichissement pédagogique par un enseignement plus adapté au niveau des élèves
- Multiplication du matériel et des activités pédagogiques
- Accès à des outils et moyens variés pour répondre aux besoins des élèves
- Mise en place d'une gestion de classe et d'une structure sécurisante
- Développement d'un climat de classe propice aux apprentissages
- Accroissement d'interventions préventives

Les effets de la mise en place des dispositifs, tels que nous les avons décrits dans cette section, sont répertoriés selon quatre aspects distincts que nous avons présentés au

Tableau 5.17. Ces quatre aspects ont émergé au cours du processus d'analyse transversale des données collectées. Il s'avère intéressant de constater qu'ils sont étroitement liés à certaines composantes du dispositif scolaire. À cet effet, rappelons qu'ils sont relatifs aux élèves (population), aux intervenants (ressources), à la pédagogie et aux interventions (actions). Cette constatation permet de soulever l'interactivité existante entre les diverses composantes des dispositifs scolaires.

Par ailleurs, malgré le fait que nous avons envisagé de collecter des données relatives aux effets attendus, nous considérons que la collecte de données relatives aux effets qui ont été perçus et observés par les intervenants est d'autant plus importante puisqu'ils soulignent l'intérêt de la mise en place de tels dispositifs.

Tableau 5.17 Synthèse des effets générés par les dispositifs scolaires

Sur les élèves	Sur les élèves des classes ordinaires	Sur les intervenants	Pédagogiques et sur les interventions
• Développement des relations sociales • Développement d'habiletés scolaires • Préparation pour la suite du parcours scolaire	• Adaptations pédagogiques bénéfiques pour tous • Développement des interactions entre les élèves des classes ordinaires et des classes spécialisées • Sensibilisation des élèves à la différence	• Développement du sentiment d'efficacité personnelle • Développement d'une motivation et stimulation par la mise en place du dispositif • Facteur de protection face aux situations difficiles : réduction de l'isolement et répartition de la charge de travail • Ouverture à la différence et à la mise en place d'adaptations pour soutenir les élèves en classe • Clarification des rôles des intervenants	• Enrichissement pédagogique par un enseignement plus adapté au niveau des élèves • Multiplication du matériel et des activités pédagogiques • Accès à des outils et moyens variés pour répondre aux besoins des élèves • Mise en place d'une gestion de classe et d'une structure sécurisante • Développement d'un climat de classe propice aux apprentissages • Accroissement d'interventions préventives

5.1.6.1 Analyse des effets sur le continuum de l'intégration à l'inclusion

En vue de répondre à notre second objectif spécifique, et tel que nous l'avons fait pour les autres composantes, nous exposons l'analyse des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion par la présentation de la composante des effets attendus dans les cinq sites étudiés, mais aussi par la présentation des effets qu'ils ont générés.

Comme représenté sur la figure ci-dessous, la composante des effets du dispositif étudié à l'école PPC est davantage inspirée des principes propres à ceux de l'intégration scolaire. Dans cette école, les effets attendus concernent uniquement les élèves ciblés par le dispositif. Des effets plus spécifiquement attendus pour les élèves ciblés par le dispositif ont également été constatés dans les écoles FIS et GVI; néanmoins certains effets perçus pour l'ensemble des élèves de ces écoles positionnent ces deux dispositifs un peu plus au centre du continuum. Finalement, en plus d'impliquer des effets sur les élèves ciblés par le dispositif ainsi que sur l'ensemble des élèves, les dispositifs des écoles GFL et ÉSI ont généré des effets pédagogiques et sur les interventions, pour l'ensemble des élèves, ce qui positionne ces deux dispositifs plus vers le pôle de l'inclusion sur le continuum.

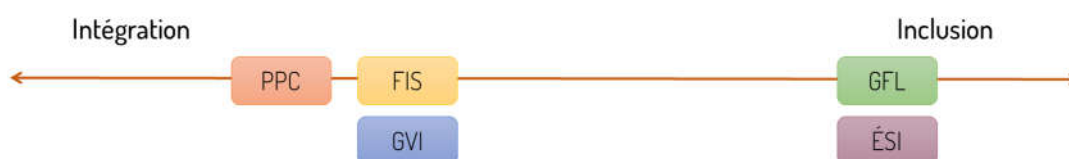


Figure 5.7 Dispositifs étudiés sur le continuum de l'intégration à l'inclusion scolaire : analyse de la composante effets

Le positionnement des dispositifs en ce qui a trait aux effets est, de façon générale, assez comparable à celui exposé pour les ressources (Figures 5.4 et 5.5.) et les actions mobilisées (Figure 5.6). Le positionnement des dispositifs suggère que les principes propres au paradigme qui influence la mobilisation des ressources et des actions génèrent des effets sous-tendus par ces mêmes principes. Tel qu'exposé sur la figure 5.7, les dispositifs des écoles FIS, GVI et PPC demeurent positionnés vers le pôle de l'intégration et celui de l'école GFL vers le pôle de l'inclusion. Seul le positionnement du dispositif de l'école ÉSI présente une plus grande variation ; les effets qu'il a générés sont plus près des principes propres à l'inclusion scolaire, lorsque comparés aux ressources et aux actions mobilisées. Néanmoins, rappelons que les composantes de population et des objectifs de ce dispositif se positionnent aussi vers le pôle de l'inclusion scolaire. Ainsi, nous le soulignons encore une fois, ces constats semblent essentiels à l'analyse du positionnement des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion puisqu'ils soulignent l'importance de leur analyse en considérant chacune des composantes qui les constituent.

5.2 Les conditions de mise en place des dispositifs : obstacles et facilitateurs

En cours d'analyses de données, au-delà de la description des composantes des dispositifs et de leur analyse sur le continuum de l'intégration à l'inclusion, des facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en place des dispositifs étudiés

ont émergé. Dans le chapitre précédent, nous les avons présentés pour chacun des sites dans une perspective de description orientée-cas. Dans la présente section, nous présentons l'essentiel de ces facteurs répertoriés dans une perspective de description orientée-variable. Ces variables sont présentées sous forme de tableaux mettant en parallèle les facteurs qui ont agi comme obstacles à ceux qui ont agi comme facilitateurs. Nous présentons d'abord des éléments essentiels que nous ressortons des résultats obtenus. Ensuite, nous discutons des facteurs soulevés par les intervenants des dispositifs étudiés au regard d'autres recherches dans le domaine de l'éducation portant sur cet aspect. En effet, de nombreuses recherches se sont penchées sur les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs aux conditions soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers (AuCoin, 2010; Boyle *et al.*, 2012; Kalubi et Houde, 2008; Mowat, 2009; O'Rourke et Houghton, 2009; Paterson, 2007; Pillay *et al.*, 2013; Rousseau, 2009; Rousseau *et al.*, 2017; Rousseau et Thibodeau, 2011).

Les facteurs qui soutiennent la mise en place de dispositif y sont discutés. Il s'agit des éléments qui s'avèrent les plus pertinents pour les retombées sur la pratique dans les milieux scolaires québécois. Cette étude met en lumière la place centrale du contexte et des conditions dans lesquelles les dispositifs sont mis en place. Les résultats démontrent que certaines conditions freinent leur mise en place alors que d'autres semblent les soutenir.

Les premiers facteurs que nous présentons concernent les ressources mobilisées au sein des dispositifs. Ils concernent les ressources de nature humaine, organisationnelle, institutionnelle, et financière. Par la suite, nous présentons les facteurs qui agissent

comme facilitateurs et comme obstacles qui sont relatifs aux attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif. Le dernier aspect présenté sous forme de tableau exposant, à la fois les obstacles et les facilitateurs, est celui relatif aux facteurs individuels, propres à l'élève ou aux élèves bénéficiant du dispositif.

En plus de ces facteurs, nous en présentons également d'autres qui ont été présentés comme étant des facteurs soutenant la mise en place de dispositif. Ils sont répertoriés selon trois aspects distincts : 1) le processus itératif; 2) la collaboration et 3) le leadership de la direction. Finalement, nous présentons des facteurs facilitants qui ont été mentionnés par l'ensemble des intervenants dans les cinq sites étudiés qui sont relatifs au moment de la mise en œuvre d'un dispositif dans une école en vue de soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers.

5.2.1 Les ressources

Les facteurs agissants comme obstacles et facilitateurs et qui sont relatifs aux ressources se divisent selon les types de ressources présentées dans les composantes des dispositifs. Il s'agit des ressources humaines, temporelles, spatiales, organisationnelles, financières et institutionnelles. L'ensemble de ces facteurs a été rassemblé dans le Tableau 5.18. Comme exposé dans ce tableau, nous soulignons qu'aucun facilitateur relatif aux ressources financières n'a été soulevé par les intervenants des cinq milieux étudiés. La lecture horizontale de ce tableau permet d'observer que de nombreux facteurs exposés comme étant des obstacles dans certains

milieux l'ont été de façon inversée comme facteurs soutenant la mise en place du dispositif dans d'autres. Par exemple, nos résultats montrent que le changement d'intervenants en cours d'année scolaire entraîne un temps d'appropriation pour les autres intervenants de l'équipe, pour le nouvel intervenant qui doit s'adapter au modèle de services en place ainsi que pour les élèves chez qui un sentiment d'insécurité peut être ressenti. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Kalubi et Houde (2008) qui ont constaté que les élèves ont une perception négative de la mobilité du personnel enseignant puisqu'elle engendre nécessairement une adaptation aux styles d'enseignement ainsi qu'un changement dans les rapports avec l'adulte. En ce sens, nos résultats montrent que la stabilité dans l'équipe est sécurisante pour l'élève qui connaît les intervenants scolaires d'une année à l'autre (FIS, GVI), mais aussi, qu'elle soutient le sentiment d'ouverture à intégrer les élèves de la part des enseignants (école ÉSI). D'ailleurs la stabilité du personnel scolaire a aussi été soulevée dans des recherches antérieures qui ont démontré ses bienfaits pour les élèves ainsi que pour les intervenants eux-mêmes (Delisle, 2009; Plante, 2018). Ainsi, les facteurs agissant comme facilitateurs s'avèrent très pertinents puisqu'ils peuvent, en quelque sorte, représenter des moyens cohérents palliant les divers obstacles exposés.

À ce titre, prenons un exemple relevant des ressources organisationnelles, celui de la planification de l'horaire hebdomadaire une année scolaire à l'avance qui peut faciliter la coordination des horaires entre les groupes ou la concertation des intervenants scolaires impliqués. Ces résultats rejoignent ceux d'autres auteurs qui soulignent que la collaboration entraîne nécessairement des défis relatifs aux ressources, notamment à

la gestion des horaires pour la collaboration de façon hebdomadaire (Gilles, 2013; O'Rourke et Houghton, 2009); néanmoins nos résultats révèlent qu'il est possible pour les intervenants, en planifiant les horaires en amont, d'y parvenir tel que souligné par d'autres auteurs (Idol, 2006; Pillay *et al.*, 2013; Rousseau, 2009). Bien que le temps ait été souvent mentionné comme un obstacle dans des recherches (Dubé *et al.*, 2019a), les participants à la présente recherche n'ont pas clairement abordé cette composante, mais plutôt la difficulté à faire coordonner les horaires respectifs : entre eux (PPC) et entre les groupes d'élèves (FIS, PPC). Ces résultats confirment ceux de la recherche de Dubé *et al.* (2019b) dans laquelle les intervenants ont expliqué qu'ils souhaiteraient avoir des moments spécifiques dans leur horaire hebdomadaire pour la concertation entre les intervenants scolaires concernant le soutien des élèves ayant des besoins particuliers.

En ce qui concerne les ressources spatiales, les intervenantes d'une école ont mentionné que la proximité des locaux de classe les a soutenues dans le dispositif de coenseignement (GFL). Ces résultats rejoignent ceux de Plante (2018) qui soulignent que la proximité entre les locaux facilite l'entraide entre les intervenants. Ils rejoignent aussi ceux de Gilles (2013), qui, en contrepartie, explique que l'éloignement des locaux pour les élèves ayant des besoins particuliers et leur isolement représente un obstacle à l'inclusion. Néanmoins, il s'avère intéressant de relever le fait que les enseignantes de cette école ont expliqué que la proximité des locaux de classe les avait soutenues pour la mise en œuvre du dispositif la première année, mais qu'elles considéraient qu'elles pourraient organiser le dispositif autrement dans l'éventualité où cette proximité serait

modifiée, puisqu'elles étaient maintenant à l'aise avec le système de coenseignement développé. Ainsi, cette affirmation nous renseigne sur l'importance des conditions favorables concernant les ressources contribuant au dispositif, surtout au moment de sa mise en œuvre. Au regard de cette affirmation, les intervenants seraient en mesure d'ajuster le dispositif selon les ressources disponibles, dans la mesure où ils se seraient déjà approprié celui-ci.

Bien que les ressources financières n'aient pas été évoquées par de nombreux intervenants, nous rappelons que dans une école (GVI) la diminution du budget attribué au dispositif a été soulevée comme étant un obstacle. À cet effet, certains écrits montrent que l'augmentation substantielle du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers n'a pas eu une influence proportionnelle sur les ressources financières prévues en vue de leur offrir les services appropriés (CELA, 2006). Néanmoins, les résultats de notre recherche montrent que les intervenants scolaires parviennent tout de même à mettre en place des dispositifs pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers.

En ce qui concerne les obstacles et les facilitateurs relatifs aux ressources institutionnelles, ils relèvent presque essentiellement de la formation des groupes et de la façon de les constituer. À cet effet, des résultats d'autres recherches soulignent aussi la question relative aux places disponibles dans les classes ordinaires pour accueillir les élèves provenant de classes spécialisées ainsi qu'en regard du ratio d'élèves à respecter (Beauregard, 2006; Bélanger, 2003; Dubé *et al.*, 2019b; Lavallée, 2017).

En regard des résultats exposés au Tableau 5.18, de nombreux facteurs relatifs aux ressources mobilisées agissent comme facilitateurs à la mise en place des dispositifs. Ces résultats rejoignent ceux de (Vienneau, 2010a) qui aborde les conditions favorables comme une combinaison idéale de ressources nécessaires à la réalisation d'une école inclusive.

Tableau 5.18 Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif: les ressources

	Facteurs qui agissent comme obstacles	Facteurs qui agissent comme facilitateurs
Ressources humaines	• Un changement d'intervenant en cours d'année scolaire • Un changement d'intervenants scolaires d'une année scolaire à l'autre	• Une stabilité des intervenants au sein de l'équipe-école • Une implication sur une base volontaire dans le dispositif de la part des intervenants • Une personne-ressource est responsable du dispositif • Un intervenant externe à la situation collabore avec les intervenants de l'école • Une reconnaissance de la tâche est offerte aux intervenants
Ressources organisationnelles	• La difficulté à faire coordonner les horaires entre les groupes • La difficulté à faire coordonner l'horaire pour la concertation des intervenants scolaires	• L'horaire hebdomadaire des groupes est planifié une année scolaire à l'avance • L'horaire hebdomadaire des élèves est planifié pour leur permettre l'accès aux ressources • Une démarche systématique est établie pour le déroulement du dispositif • Des outils communs sont utilisés par les intervenants pour bien connaître les élèves et leurs besoins • Une planification pédagogique est prévue entre les classes spécialisées et les classes ordinaires
Ressources spatiales	• Une organisation spatiale contraignante	• La proximité entre les locaux • La proximité des services au sein de l'école • La disponibilité de locaux
Ressources financières	• Une diminution budgétaire pour les ressources mobilisées dans le dispositif	
Ressources institutionnelles	• Les types de regroupements inadaptés pour le dispositif • Le nombre insuffisant de places disponibles dans les classes ordinaires • La difficulté de prévoir la formation des groupes une année à l'avance • Un changement de direction	• L'écart entre les niveaux scolaires des élèves n'est pas trop élevé • Plusieurs élèves ont des besoins semblables • La possibilité de libérer des places dans les groupes

5.2.2 Les attitudes à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif

Les résultats de notre recherche dévoilent également les attitudes d'intervenants à l'égard d'élèves ayant des besoins particuliers et des dispositifs instaurés pour les soutenir. À cet égard, Bélanger (2015) affirme que les perceptions des intervenants à l'égard de la scolarisation des élèves jouent un rôle primordial et il est plausible que celles-ci aient contribué à une transformation modérée des pratiques sur le continuum de l'intégration vers l'inclusion scolaire au Québec. Ces obstacles ont été nommés par les intervenants de la majorité des écoles (FIS, PPC, GVI, ÉSI). Au même titre que pour les facteurs facilitants relatifs aux ressources, les facteurs facilitants relatifs aux attitudes à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place des dispositifs sont des moyens pertinents à mettre de l'avant afin de contrebalancer les obstacles.

D'abord, les résultats dans la majorité des sites étudiés démontrent que les intervenants ne s'engagent pas tous activement dans le dispositif. Plus précisément, les intervenants impliqués dans les dispositifs étudiés ont mentionné la présence d'un manque d'ouverture pour la participation au dispositif (PPC), d'une résistance à la mise en place d'outils ou d'adaptations en classe ordinaire (FIS, GVI) ou encore d'un désengagement face aux objectifs fixés (ÉSI). Nos résultats montrent aussi que les intervenants ne s'engagent pas tous au sein du dispositif, malgré le fait qu'ils démontrent une compréhension des valeurs portées. Ces résultats coïncident avec d'autres recherches

qui rapportent que les acteurs ne portent pas les valeurs sous-tendues du système inclusif au moment de les rendre effectives (CSE, 2017) et que ce manque d'investissement à l'égard du changement constitue un obstacle à sa réalisation (Rousseau *et al.*, 2017). Le manque de partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place des dispositifs (GVI) pourrait, entre autres, expliquer cet obstacle. À cet égard, des recherches soulignent que les enseignants des classes ordinaires croient que la classe spécialisée demeure le meilleur contexte de scolarisation pour certains élèves ayant des besoins particuliers (Dubé *et al.*, 2019b). Au regard de nos résultats, cela s'expliquerait, entre autres, par la méconnaissance ou la non-reconnaissance relative aux besoins particuliers (GVI), tout comme ceux d'autres auteurs (Mowat, 2009).

Selon les intervenants d'une école (FIS), les expériences négatives reliées à l'intégration agiraient comme obstacle à la mise en place du dispositif. Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches dans lesquelles la majorité des réticences sont reliées à une expérience négative dans laquelle un élève aurait été intégré sans préparation dans une classe ordinaire (Bélanger, 2015). Ils rejoignent aussi ceux de Dubé et ses collaborateurs (2019), qui, en contrepartie, soulèvent que les enseignants des classes spécialisées tendent à attendre à ce que l'élève soit parfaitement prêt à être intégré avant de planifier sa scolarisation en classe ordinaire afin de s'assurer que celle-ci soit vécue positivement et que les intervenants acceptent d'intégrer à nouveau des élèves les années scolaires subséquentes.

Bien que des facteurs relatifs aux attitudes aient été soulevés comme des freins à la mise en place des dispositifs, des facilitateurs à mettre de l'avant afin de les surpasser ont aussi été exposés par nos participants.

D'abord, les intervenants ont expliqué qu'il s'avère soutenant d'expliquer les raisons qui sous-tendent les choix entourant la mise en place du dispositif (GFL). Ce partage d'informations menant à une meilleure compréhension des raisons qui sous-tendent certaines actions (Bélanger, 2015) serait d'ailleurs facilité par la libération de temps pour collaborer entre les intervenants (Dubé *et al.*, 2019a).

Par ailleurs, pour soutenir les intervenants dans la mise en place des dispositifs soutenant les élèves ayant des besoins particuliers, mais surtout pour favoriser les attitudes positives et d'ouverture à leur égard, nos résultats montrent l'importance de l'accès à de la formation, notamment pour les enseignants qui doivent répondre à la diversité des élèves dans les classes ordinaires, mais aussi pour les intervenants qui souhaitent établir de nouvelles façons de faire pour soutenir ces élèves. D'ailleurs, les résultats d'une étude révèlent que bien que les enseignants démontrent une attitude d'ouverture face aux élèves ayant des besoins particuliers, ils ont des réserves concernant leur niveau d'aisance concernant le soutien qu'ils peuvent leur offrir (Massé *et al.*, 2008; MELS, 2006). À cet effet, l'accès à de la formation pour l'ensemble des intervenants scolaires pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers a été abondamment souligné dans de nombreuses recherches (Bélanger, 2015; Dubé *et al.*, 2019b; Idol, 2006; Nédélec-Trohel et Toullec-Théry, 2010; Rousseau et Thibodeau, 2011).

Nous soulignons également le facteur relatif à l'utilisation des ressources disponibles par les intervenants en soutien à la mise en place du dispositif. Plus précisément, nos résultats dévoilent que le travail en collaboration avec les intervenants du secteur de l'adaptation scolaire représente un élément qui influence positivement l'ouverture des enseignants à intégrer des élèves (FIS). Ces résultats en rejoignent d'autres qui soulignent qu'une meilleure utilisation des ressources accessibles dans les milieux représente un levier aux transformations des pratiques (UNESCO, 2003).

Cette utilisation des ressources spécialisées pour l'accompagnement des enseignants a aussi été rapportée par d'autres auteurs qui ont démontré que le soutien d'enseignants ressources (Granger *et al.*, 2013), de spécialistes de l'éducation spécialisée (Paterson, 2007; Soto *et al.*, 2001; Tremblay, 2015) ou de professionnels (Labonté, 2011; Tremblay, 2015) pour le développement de la connaissance et de la compréhension de certaines problématiques liées à la diversité des apprenants pour les enseignants favorise leur sentiment de confiance en plus de les soutenir dans la mise en place d'adaptations pour les élèves en classe (Frederickson *et al.*, 2004).

L'ensemble des facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif et qui sont relatifs à l'attitude des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif que nous avons relevé dans notre recherche sont présentés au Tableau 5.19.

Tableau 5.19 Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif: l'attitude des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif

	Facteurs qui agissent comme obstacles	Facteurs qui agissent comme facilitateurs
Attitudes des intervenants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et de la mise en place du dispositif	• Le manque d'engagement actif par les intervenants dans le dispositif • Le manque de partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place du dispositif • Le manque de compréhension relative aux besoins particuliers des élèves • Les expériences négatives reliées à l'intégration	• L'engagement actif des intervenants dans le dispositif • Le partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place du dispositif • Le partage d'informations relatives au fonctionnement et aux distinctions entre l'adaptation scolaire et les classes ordinaires • L'accès à de la formation pour les intervenants • La sensibilisation dans l'école et dans la communauté scolaire • L'utilisation des ressources disponibles pour les intervenants en soutien à la mise en place du dispositif • La présence d'un intervenant partageant des valeurs inclusives dans l'école

5.2.3 Les facteurs individuels (propres à l'élève)

Concernant les facteurs individuels propres à l'élève, nous relevons l'aspect relatif au sentiment d'appartenance que l'élève doit développer dans le cas d'un changement de groupe (FIS). Cet obstacle, que les intervenants ont nommé « l'entre-deux » a d'ailleurs été rapporté dans d'autres recherches, qui abordent cet aspect par le principe de morcellement pouvant constituer un élément déstabilisateur en raison des ruptures de continuité qu'il peut entraîner (Gilles, 2013) ou encore, par le principe d'alternance entre les classes ordinaires et d'autres milieux adaptés qui semble nuire à la progression des apprentissages ainsi qu'au développement social (Pillay *et al.*, 2013).

En contrepartie, nos résultats dévoilent que certains facteurs peuvent pallier cet obstacle, notamment par la prise en compte des élèves et des intervenants connus par l'élève lors de la sélection de la classe impliquée au sein du dispositif (FIS, GVI), mais aussi par la mise en place graduelle du dispositif en tenant compte des intérêts et réussite de l'élève (FIS, GVI, GFL). De plus, comme nos résultats en témoignent, il s'avère essentiel que l'élève soit consulté dans les décisions quant aux modalités de sa scolarisation ; élément aussi rapporté par d'autres auteurs (Short et Martin, 2005).

Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif et qui sont relatifs à l'élève lui-même sont présentés au Tableau 5.20.

Tableau 5.20 Les facteurs qui agissent comme obstacles et facilitateurs à la mise en œuvre du dispositif: les facteurs individuels (propres à l'élève)

	Facteurs qui agissent comme obstacles	Facteurs qui agissent comme facilitateurs
Facteurs individuels (propres à l'élève)	• L'élève a de la difficulté à développer un réel sentiment d'appartenance à son nouveau groupe	• L'élève exprime sa motivation à prendre part au dispositif • L'élève connaît les intervenants actifs dans le dispositif • L'élève connaît des élèves dans le nouveau groupe • L'élève prend part graduellement au dispositif selon une offre de services qui correspond à ses intérêts et réussites

5.2.4 Les facteurs soutenant la mise en place du dispositif

Les intervenants des cinq milieux scolaires à l'étude ont soulevé des facteurs qui les avaient soutenus dans la mise en place du dispositif dans leur école. Nous les avons répertoriés selon trois grands aspects : 1) le processus itératif; 2) la collaboration et 3) le leadership de la direction. En regard aux résultats obtenus, nous présentons aussi, à la fin de cette section, des conditions que les intervenants ont rapportées ayant soutenu la mise en œuvre des dispositifs, au moment où ils entamaient celui-ci.

5.2.4.1 Le processus itératif

Les résultats de cette recherche mettent en évidence le processus itératif qui soutient la scolarisation d'élève ayant des besoins particuliers au sein des dispositifs étudiés. Plus précisément, nous rappelons qu'ils ont mentionné qu'il importe que des réajustements des ressources et des actions mobilisées soient effectués en cours d'année en fonction des effets générés (ÉSI). De plus, ils ont planifié des actions, mais ils les ont continuellement révisées en cours d'année (GFL). Plus précisément, les intervenants observent les élèves et s'ajustent aux besoins (FIS). Ces résultats confirment ceux d'autres recherches qui soulèvent que les intervenants observent les élèves lors de leur intégration, leur offre du soutien en fonction ces observations (Dubé *et al.*, 2019b) et ils modulent leurs actions en fonctions des besoins des élèves, en s'appuyant sur ce qui fonctionne et en retirant ce qui ne produit pas les résultats escomptés (CSE, 2017).

Le processus itératif a aussi été soulevé par les enseignantes de l'école GFL qui soutenaient que la planification de leurs objectifs était passée par une « réflexion évolutive ». Ces résultats rejoignent ceux de Beuscart et Peerbaye (2006) qui rapportent que le dispositif est à considérer comme un ensemble de « ressources pour l'action, en perpétuelle reconfiguration ». Ce processus itératif coïncide également avec le principe de flexibilité, l'une des dimensions de la qualité des dispositifs (Bouchard et Plante, 2002; Tremblay, 2012b). Il s'agit en fait de la capacité d'adaptation et de changement du dispositif assurant sa pérennité (Tremblay, 2012b). Il concorde pareillement avec la conception de flexibilité évoquée dans les prescriptions ministérielles qui soutiennent que les intervenants doivent apporter des ajustements au fur et à mesure pour soutenir la réussite des élèves ayant des besoins particuliers (MELS, 2011)³⁸.

Nous rappelons que les intervenants participants ont expliqué que la pérennité du dispositif sur plus d'une année scolaire apparaît comme un facteur soutenant la mise en place du dispositif. En effet, ils ont expliqué qu'ils pouvaient planifier des améliorations pour l'année suivante en considérant les effets générés la première année (GFL) et qu'ils pouvaient mettre le dispositif en place dès la rentrée scolaire suivante puisqu'ils connaissent les ressources et actions à mobiliser (ÉSI).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les facteurs soutenant la mise en place du dispositif et qui sont relatifs au processus itératif.

³⁸ Cet aspect s'est avéré important pour l'actualisation du modèle théorique du dispositif scolaire. Nous le détaillons en terme d'interaction entre le dispositif « raisonné » et le dispositif « opérationnel » à la section 5.3.

Tableau 5.21 Les facteurs soutenant la mise en place du dispositif: le processus itératif

- Des réajustements des ressources et des actions mobilisées sont effectués en cours d'année scolaire en fonction des effets
- La pérennité du dispositif sur plus d'une année scolaire

5.2.4.2 La collaboration

Nos résultats soulignent qu'une collaboration impliquant tous les intervenants scolaires soutient la mise en place des dispositifs (GVI). À cet effet, le travail collaboratif et l'écoute entre tous les partenaires ainsi que leur participation délibérée se sont avérés comme des éléments favorables (ÉSI). Aussi, la collaboration avec la famille a été rapportée à titre de facteur soutenant la mise en place des dispositifs. De façon plus précise, les intervenants ont mentionné l'importance de la communication avec la famille pour assurer une cohérence des interventions (GVI) et pour lui offrir de l'accompagnement (FIS). Selon les intervenants, la collaboration est importante au quotidien, mais surtout dans un contexte d'intégration (FIS). Ces résultats convergent vers certains écrits qui rapportent qu'instaurer de nouvelles modalités de soutien aux élèves nécessite un travail collectif entre les intervenants (Bonvin *et al.*, 2018; Delisle, 2009) et même que la collaboration constitue une clé indispensable à la transformation de l'éducation au Québec (Beaumont *et al.*, 2010).

De plus, selon les résultats que nous avons obtenus, la collaboration entre les intervenants scolaires à l'intérieur de la classe s'est avérée profitable puisqu'elle a permis à l'enseignant de mettre en place de nouvelles interventions soutenues par une

éducatrice spécialisée qui perçoit son rôle comme une extension de l'enseignant et qui est présente pour offrir des ressources et des stratégies supplémentaires instaurées de façon conjointe (ÉSI). Ces résultats rejoignent les propos d'autres auteurs qui soulignent que la collaboration dans la classe peut se développer sans obligation d'assignation formelle (Idol, 2006), dans une formule s'apparentant à du modelage (Boyle *et al.*, 2012). Notre interprétation des résultats soulève tout de même que pour que cette collaboration en classe soit possible et qu'elle se vive de façon saine, un climat d'accueil et d'ouverture doivent exister de la part de l'enseignant de la classe, tel que le rapportent Rousseau et ses collaborateurs (2017).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les facteurs soutenant la mise en place du dispositif et qui sont relatifs à la collaboration.

Tableau 5.22 Les facteurs soutenant la mise en place des dispositifs: la collaboration

- Tous les intervenants scolaires sont impliqués dans la démarche collaborative
- Les intervenants sont impliqués dans les décisions
- La famille est impliquée et soutenue dans la collaboration

Bien que des recherches soulignent le caractère complexe de la mise en place de pratiques collaboratives dans les milieux scolaires, notamment à l'égard du dégagement de temps communs (CSE, 2017) et à l'apprentissage au réel travail collaboratif (Rousseau et Thibodeau, 2011), les intervenants participants à la présente recherche ont mentionné des facteurs qui semblent agir comme soutien à la collaboration dans leur milieu scolaire.

Trois des facilitateurs qui ont été mentionnés sont la complicité, la complémentarité et la confiance entre les intervenantes qui doit s'installer, notamment par une absence de jugement entre les intervenants (GFL, ÉSI). En regard aux résultats, cette complicité semble aussi s'installer par l'utilisation de styles pédagogiques similaires. À cet égard, les intervenants ont expliqué qu'il doit y avoir des affinités entre les intervenantes, mais aussi, un désir commun de travailler ensemble (GFL). Ces résultats coïncident avec ceux d'autres recherches qui soulèvent que les affinités personnelles (Plante, 2018) et la compatibilité de caractère (Allenbach *et al.*, 2016) agissent comme facilitateurs dans les relations de travail entre les intervenants scolaires. Nos résultats concernant la répartition des responsabilités qui a été déterminée selon les personnalités de chaque enseignante et leurs compétences respectives (GFL) rejoignent aussi les résultats de Plante (2018) qui qualifie de symbiose le travail d'équipe qui peut s'instaurer entre les intervenants. Aussi, les participants à notre recherche ont mentionné qu'il était important que la distinction des rôles de chacune soit claire, ce qui rejoint aussi les résultats de recherches antérieures. (Langevin *et al.*, 2011; Plante, 2018).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons des facteurs rapportés par les participants soutenant la collaboration.

Tableau 5.23 Les facteurs soutenant la collaboration

- La complicité, la complémentarité et la confiance entre les intervenantes
- L'utilisation de styles pédagogiques similaires entre les intervenants
- Les intervenants ont une bonne compréhension des rôles de chacun

5.2.4.3 Le leadership de la direction

Nos résultats soulignent que le leadership de la direction associé à l'ouverture et l'engagement au sein du dispositif (PPC, GVI) ainsi qu'à la mobilisation des intervenants (ÉSI) s'avère un facteur important pour la mise en place des dispositifs. À cet effet, des auteurs soutiennent l'importance du leadership exercé par la direction dans le développement d'une approche inclusive (Booth et Ainscow, 2005; Bryk, 2010; Mitchell, 2008) qui se traduit par son ouverture à la différence (Goupil, 2014; Salisbury, 2006), par son implication et par les actions à visées inclusives qu'elle soutient (Dubé *et al.*, 2019b; Rousseau *et al.*, 2015), notamment par la mise en place d'un climat de collaboration et le soutien qu'elle offre aux intervenants (Rousseau *et al.*, 2014). Des auteurs soutiennent même que la direction détient le pouvoir d'influencer les intervenants au regard de la mobilisation du temps et des ressources nécessaires à l'instauration des pratiques inclusives au sein des écoles (Rousseau *et al.*, 2017; Smith et Smith, 2000; UNESCO, 2003). Par ailleurs, les résultats de notre recherche démontrent que ce leadership peut aussi être exercé par d'autres intervenants du milieu. À cet effet, rappelons que la présence d'un intervenant partageant des valeurs inclusives dans l'école a agi comme facteur facilitateur à la mise en œuvre du dispositif (FIS).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les facteurs soutenant la mise en place du dispositif et qui sont relatifs au leadership de la direction.

Tableau 5.24 Les facteurs soutenant la mise en place des dispositifs: le leadership de la direction

- La direction démontre une ouverture et un engagement envers le dispositif
- La direction mobilise les intervenants pour la mise en place du dispositif

5.2.4.4 Les conditions de mise en œuvre du dispositif

Les résultats de notre recherche dévoilent également que certaines conditions de mise en œuvre soutiennent le dispositif, au moment où il est développé. Rappelons que de nombreux facilitateurs ont été soulevés, tels que reconnaître et comprendre le besoin à combler par la mise en œuvre du dispositif (ÉSI), définir le meilleur moment dans l'année scolaire pour sa mise en œuvre (FIS), documenter les observations (ÉSI), ou encore planifier un projet-pilote (PPC).

Par ailleurs, nos résultats exposent le fait que permettre à d'autres intervenants d'entrer et d'intervenir en classe dans un système de coenseignement, mais aussi de développer un sentiment d'aisance à entrer pour intervenir dans une autre classe (GFL) nécessite un certain temps d'ajustement. Plus précisément, les intervenantes ont mentionné qu'après un certain moment, elles avaient développé une aisance à entrer dans la classe de l'autre et à ce que d'autres intervenants entrent spontanément dans leur classe. Ainsi, nos résultats révèlent le sentiment d'inconfort à accueillir quelqu'un d'autre en classe ressenti par les enseignants (Granger *et al.*, 2013; Rousseau et Thibodeau, 2011); néanmoins, ils soulignent que ce sentiment semble s'estomper graduellement en cours d'année.

Selon les participants à la recherche, les exemples positifs et la prise en compte d'autres initiatives pour la planification de leur dispositif dans l'école représentent des facilitateurs. Ces actions favoriseraient le développement de pratiques plus inclusives tel que soulevé dans d'autres recherches (Bélanger, 2015; Dubé *et al.*, 2019b; Granger *et al.*, 2013; Idol, 2006).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les conditions qui soutiennent la mise en œuvre des dispositifs.

Tableau 5.25 Les conditions qui soutiennent la mise en œuvre des dispositifs

- Reconnaître le besoin de la mise en œuvre du dispositif
- Définir le meilleur moment de la mise en place du dispositif dans l'année scolaire
- Documenter les observations
- Commencer avec un petit groupe d'élèves et augmenter leur nombre graduellement
- Se laisser le temps pour s'adapter à la mise en place du dispositif
- S'inspirer d'exemples positifs
- Avoir vécu des expériences positives
- S'inspirer d'autres écoles
- Planifier un projet-pilote

5.3 Les retombées et la contribution scientifique

Les retombées et la contribution scientifique de cette recherche sont présentées au regard des apports émergents de l'interprétation et de l'analyse des données, suivis par le modèle théorique pour décrire les dispositifs scolaires, et finalement, se concluant par le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion comme outil épistémologique soutenant l'analyse des dispositifs scolaires.

5.3.1 Les apports émergents de l'interprétation et de l'analyse

À la lumière de nos résultats et de l'interprétation de ceux-ci, nous souhaitons mettre de l'avant certains apports substantiels concernant les cinq dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers étudiés dans le cadre de cette recherche.

D'abord, nous relevons l'aspect relatif à la réorganisation des services proposés dans les milieux scolaires en ayant recours aux ressources disponibles. À cet effet, rappelons que les directions d'écoles ayant pris part à notre recherche ont soulevé le fait qu'il n'y avait pas de ressources financières additionnelles attribuables au dispositif, mais que des changements s'opéraient à l'interne (PPC) et que le dispositif avait nécessité « de l'humain » (GFL). Nous soulignons toutefois, comme cela est rapporté dans les résultats de la recherche exploratoire du CSE (2017b), qu'il ne faut pas déduire des résultats de la présente étude que les ressources dont les écoles disposent suffisent. Néanmoins, il faut reconnaître que la modification et la réorganisation de ces ressources semblent des voies prometteuses et que des mesures de qualité qui sont inspirées des principes de l'inclusion scolaire ne nécessitent pas toujours des coûts supplémentaires ou excessifs (Potvin, 2013). À cet égard, la remise en question des modes de regroupements actuels semble une idée porteuse. De façon plus spécifique, la formation d'un groupe « virtuel » d'élèves ainsi que la formation de groupes flexibles ponctuels révisés en fonction des besoins quotidiens des élèves semblent cohérentes avec les visées des principes de l'inclusion et permettent une scolarisation

qui répond aux besoins de tous les élèves, incluant les élèves ayant des besoins particuliers. AuCoin (2010) souligne aussi cette remise en question en abordant le principe du paradigme actuel du groupe-classe conçu pour la moyenne des élèves. Nos résultats démontrent que la révision des modes de regroupements s'est avérée non seulement bénéfique pour les élèves ayant des besoins particuliers, mais aussi pour l'ensemble des élèves et même pour les intervenants. Cet apport soulève un élément important qui a été peu approfondi dans les chapitres précédents. Au-delà de planifier des dispositifs spécifiquement pour des élèves ayant des besoins particuliers, les milieux scolaires tireraient avantage à proposer des dispositifs pour répondre à la diversité des besoins des élèves; c'est d'ailleurs ce qui est recommandé par les principes d'inclusion et de la pédagogie de l'inclusion ou de pédagogie universelle (Bergeron *et al.*, 2011; Borri-Anadon *et al.*, 2015; CSE, 2017; Prud'homme *et al.*, 2011; Rousseau, 2015; Vienneau, 2006) dans lesquels chaque élève est considéré. Qui plus est, les intervenants participants nous l'ont mentionné, même au sein d'un même dispositif, la forme de soutien pour les élèves varie en fonction de leurs besoins et des adaptations sont en perpétuelle révision.

C'est difficile d'établir une seule façon de faire. [...] Il faut vraiment y aller, c'est du cas par cas à chaque fois. (FIS_ES3_R1)

Par ailleurs, les intervenants ont mentionné qu'il était satisfaisant de constater qu'un même dispositif pouvait répondre aux besoins variés des élèves. Ainsi, la structure modulable des dispositifs en fonction des besoins, que le CSE (2017) rapporte comme

des solutions collectives qui répondent aux besoins individuels tout en réduisant les besoins d'individualisation pour chaque élève, semble une autre voie prometteuse.

Nous souhaitons aussi soulever l'aspect relatif au temps d'appropriation de la mise en place d'un dispositif qui se dégage de nos résultats. D'abord, rappelons que l'implantation de dispositifs scolaires dans une perspective de transformation vers l'inclusion scolaire nécessite du temps à attribuer, d'une part, à la collaboration entre les intervenants (Bélanger, 2015), et d'autre part, aux ajustements relatifs au partage des tâches entre ceux-ci (Rousseau et Thibodeau, 2011). Ainsi, il s'avère intéressant de souligner que les intervenants ont expliqué qu'« avec le temps, le changement devient la norme » (FIS_DIR1_R3). Par conséquent, nos résultats révèlent qu'un temps d'appropriation est nécessaire lors de la mise en place des dispositifs, mais que les intervenants parviennent, après un certain temps à s'y adapter et même peuvent en arriver à considérer qu'ils deviennent une pratique courante. À cet égard, nous rappelons « le point tournant » relevé par une intervenante qui a décrit un moment où elle a ressenti que chaque intervenant s'est senti impliqué au sein du dispositif et dans lequel s'est développé un « senti d'équipe » où chacun s'est senti investi. À cet égard, les enseignants soulignent que l'inclusion nécessite des efforts de la part des intervenants, de la planification ainsi que de la créativité, mais qu'ils perçoivent que cette inclusion est non seulement possible, mais aussi efficace (Leatherman, 2007).

La planification et la mise en place des dispositifs s'opèrent sur le long terme et dans le contexte où les intervenants ne sont pas toujours les mêmes d'année en année, l'aspect relatif à la pérennisation des dispositifs est soulevé. À cet effet, la

documentation des ressources et actions mobilisées ainsi que des objectifs poursuivis et la présence d'une personne-ressource responsable du dispositif, que Rousseau (2015) nomme au titre de « coordonnateur de l'inclusion scolaire », semblent des solutions pour soutenir cette pérennité.

À la lumière de la description et de l'analyse menées des cinq dispositifs, il se révèle possible de proposer un modèle théorique actualisé du dispositif scolaire de même que le continuum de l'intégration à l'inclusion comme outil épistémologique soutenant leur analyse.

5.3.2 Un modèle théorique pour décrire le dispositif scolaire

Tel que nous l'avons exposé dans le second chapitre, la complexité relative à la compréhension de pratiques mobilisées dans les milieux scolaires permet difficilement de circonscrire des objets précis et isolables, dont les composantes distinctes peuvent être décrites (Tremblay, 2015). À cet effet, le concept de dispositif scolaire représente un modèle théorique approprié puisqu'il permet la lecture des pratiques mobilisées en milieux scolaires par la description des éléments précis qui le composent dans son ensemble. Néanmoins, les dispositifs scolaires sont constitués de plusieurs dimensions à considérer et leur complexité explique potentiellement le faible nombre d'études abordant le concept de dispositif scolaire (Figari, 2008).

Bien que le modèle de dispositif scolaire qui nous a permis la description de ceux que nous avons étudiés dans le cadre de cette recherche soit fortement inspiré de celui suggéré par Tremblay (2010; 2012; 2015), nous souhaitons relever les éléments

complémentaires pour contribuer à ce modèle théorique. Nous proposons un modèle théorique actualisé en vue de permettre la description des dispositifs scolaires en tenant compte de l'ensemble des composantes qui les constituent.

Nous rappelons que les dispositifs étudiés dans le cadre de notre recherche ont été mis en place pour soutenir la scolarisation d'élève ayant des besoins particuliers. Les données collectées au sein des cinq sites nous ont menée à relever l'influence importante d'un élément déclencheur propre au milieu et à son contexte en vue de la planification du dispositif scolaire. Notre interprétation des données laisse entendre que sans l'avènement de ces éléments déclencheurs, les dispositifs ne seraient pas mis en œuvre. L'opérationnalisation du dispositif scolaire inclut donc l'élément déclencheur comme composante en prémisses à la mise en œuvre des dispositifs scolaires. Cette contribution est cohérente avec les résultats que nous avons obtenus et rejoint ceux de l'étude exploratoire menée par le CSE (2017) dans laquelle l'ensemble des milieux étudiés ont désigné un élément déclencheur (que le CSE nomme « point de rupture ») à l'origine de la mobilisation pour s'adapter à la diversité des besoins d'apprentissages des élèves.

À la lumière de nos résultats, les dispositifs étudiés sont mis en place pour des populations d'élèves ciblés en concertation entre les intervenants scolaires. Cette population peut varier en cours d'année en fonction de l'évolution des besoins des élèves.

En ce qui a trait aux objectifs, au regard des résultats que nous avons obtenus, nous pouvons énoncer qu'ils concernent l'organisation scolaire et/ou la population d'élèves

ciblée. Dans le cas où les objectifs concernent directement la population ciblée, ils sont étroitement liés aux effets attendus (par ex. : préparer les élèves à leur scolarisation postsecondaire).

Concernant les ressources, nos résultats les situent comme des moyens prévus et des manières de faire telles que le suggère Tremblay (2015). Néanmoins, nous apportons une légère modification en qualifiant d'« organisationnelles » les ressources que cet auteur suggère comme ressources temporelles. En effet, nous suggérons la description de ressources « organisationnelles » qui tiennent compte, à la fois, de l'organisation temporelle, mais aussi, des outils ou des moyens que les intervenants se sont donnés au sein des dispositifs pour faciliter leur mise en place et de l'organisation générale de celui-ci. Cette modification est suggérée puisque nous considérons que les aspects relatifs aux ressources temporelles qui ont été rapportés par les intervenants concernent l'aspect organisationnel lié au temps (organiser le temps) plutôt que l'aspect temporel en lui-même (avoir du temps). Nous soulignons aussi que les ressources ont été rapportées comme étant des facteurs pouvant agir comme obstacles ou facilitateurs à la mise en place des dispositifs scolaires.

Ensuite, concernant les actions, nos résultats permettent de préciser de quelles façons elles s'opérationnalisent en termes de comportements ou de pratiques telles que rapportées par Tremblay (2015). Principalement, les actions rapportées par les intervenants scolaires de notre recherche concernent la planification du dispositif, les actions en cours de mise en œuvre du dispositif (par ex. : offrir du soutien pour répondre aux besoins spécifiques des élèves) et les interactions entre les acteurs

impliqués au sein du dispositif (par ex. : la collaboration entre les intervenants scolaires).

Les effets sont de l'ordre des effets attendus, mais aussi des effets générés par la mise en place des dispositifs. Selon les résultats que nous avons obtenus, ces effets peuvent agir sur d'autres composantes du dispositif. Plus spécifiquement, nos résultats montrent que les effets générés peuvent se marquer sur les élèves ciblés et sur l'ensemble des élèves (population), sur les intervenants scolaires (ressources) ainsi que sur la pédagogie et sur les interventions (actions). Nos résultats n'indiquent pas de façon explicite que des effets, tels que perçus par les intervenants, aient agi sur les objectifs visés contrairement à ce que Tremblay (2015) suggère.

Finalement, au regard de l'opérationnalisation du modèle de Tremblay (2015), les interactions entre les composantes s'opèrent dans un environnement que l'auteur nomme espace-temps. En regard des résultats que nous avons obtenus dans cette recherche, nous avons modifié la conception de l'environnement entourant le dispositif scolaire. Dans une perspective de compréhension globale, nous contribuons au modèle théorique en précisant l'environnement entourant le dispositif en termes de contexte et de conditions favorables ou défavorables à sa mise en place. Cet aspect a d'ailleurs pris une importance notable au sein des résultats obtenus dans les milieux étudiés, et ceux-ci dénotent de leur influence déterminante sur la mise en place des dispositifs. Nous soulignons qu'il est nécessaire de considérer le contexte particulier dans lequel le dispositif est mis en place, d'une part, pour bien le saisir, mais également, pour faciliter sa transférabilité à d'autres milieux scolaires. De façon plus précise, les facteurs

favorables ou défavorables qui ont été soulevés dans le cadre de notre recherche concernent les ressources, les attitudes des intervenants scolaires à l'égard du dispositif ou des élèves ayant des besoins particuliers, les facteurs individuels propres aux élèves ainsi que les facteurs relatifs aux conditions de mise en œuvre.

Le Tableau 5.21 rassemble l'opérationnalisation de chaque composante du dispositif scolaire considérant les résultats que nous avons obtenus et en complémentarité à celles suggérées par Tremblay (2015).

Tableau 5.26 L'opérationnalisation des composantes des dispositifs scolaires

Élément déclencheur	• Un élément déclencheur propre au milieu scolaire et à son contexte est à la base de la mise en œuvre du dispositif. • Il peut s'agir d'un changement relatif à la population, d'un changement de la vision éducative poursuivie, d'une situation de crise ou lorsque les manières de faire habituelles ne fonctionnent plus
Population	• Le dispositif est destiné à une population d'élèves ciblés et sélectionnés. • La population est évolutive, elle peut varier en cours d'année scolaire.
Objectifs	• Les objectifs concernent l'organisation scolaire ou la population ciblée. • Ils sont étroitement liés aux effets attendus lorsqu'ils concernent directement la population ciblée.
Ressources	• Les ressources représentent les moyens prévus et les manières de faire pour atteindre les objectifs. • Elles peuvent être humaines, organisationnelles, spatiales, matérielles, institutionnelles ou financières • Elles peuvent agir comme obstacles ou facilitateurs à la mise en place du dispositif.
Actions	• Les actions sont les comportements ou les pratiques opérationnalisant le dispositif. • Elles englobent la planification du dispositif, les actions en cours de mise en œuvre du dispositif ainsi que les interactions entre les intervenants scolaires.
Effets	• Les dispositifs suscitent des effets attendus et en génèrent de nouveaux. • Ils peuvent se marquer sur les élèves ciblés et sur l'ensemble des élèves (population), sur les intervenants (ressources) de même que sur la pédagogie et les interventions (actions)
Contexte et conditions de mise en place	• Le dispositif est mis en place dans un contexte scolaire particulier. • Des conditions freinent la mise en place du dispositif alors que d'autres la soutiennent. • Il peut s'agir, entre autres, des ressources, des attitudes des intervenants scolaires ou de facteurs individuels propres aux élèves ou encore, de facteurs relatifs aux conditions de mise en œuvre.

Au regard de l'opérationnalisation des composantes, la Figure 5.8 représente le modèle du dispositif scolaire à partir de la proposition théorique de Tremblay (2015) en tenant compte des éléments complémentaires que nous proposons.

Comme abordé précédemment, notre conception du dispositif scolaire inclut l'élément déclencheur au sein de sa modélisation en le positionnant en prémisse à celui-ci.

Par ailleurs, nous avons rassemblé les composantes en deux sous-ensembles distincts et nous soulignons les caractères distinctifs qui les constituent. Les composantes de population, des ressources et des objectifs sont rassemblées dans un ensemble que nous identifions comme le dispositif « raisonné ». Il s'agit de toutes les décisions relatives à la planification du dispositif. Ensuite, nous rassemblons les actions et les effets dans un ensemble que nous nommons dispositif « opérationnel ». Il s'agit de la façon dont prend forme le dispositif. Ces sous-ensembles permettent de mieux saisir les interactions existantes entre les éléments relatifs à la planification du dispositif vis-à-vis des actions entreprises et des effets générés. Ils rejoignent les concepts d'intrants et d'extrants rapportés par de nombreux auteurs qui ont décrit ou représenté un modèle théorique permettant d'analyser un programme ou un dispositif (Coryn *et al.*, 2011; Patton, 2008) et qui rapportent aussi l'importance de l'étude des relations établies entre ceux-ci. Ces interactions entre ces deux groupements de composantes rappellent d'ailleurs le processus itératif à titre d'agent facilitateur dans les dispositifs étudiés.

Tel que nous l'avons exposé, les dispositifs génèrent des effets sur les composantes du dispositif « raisonné » (population, ressources, objectifs). Les effets sont donc modelés et modèlent à leur tour les composantes du dispositif. Ces effets se produisent sur le dispositif même, le modifiant par ses propres actions. Les effets sont le résultat d'actions des ressources humaines (les intervenants). Les actions entreprises par ceux-ci visent tant à poursuivre les objectifs pour lesquels le dispositif a été créé qu'à le pérenniser. Ainsi, les allers et retours entre le dispositif « raisonné » et le dispositif « opérationnel » sont nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés par les acteurs. La

pérennisation prend forme lorsque des modifications, réajustements ou nouvelles actions sont opérés. Les intervenants scolaires impliqués dans un dispositif sont donc dépendants des caractéristiques spécifiques de celui-ci (Tremblay, 2015). Ainsi, la mise en place de pratiques influencées par l'intégration ou l'inclusion dans les milieux scolaires entraîne des effets sur les dispositifs de scolarisation des élèves à besoins particuliers ayant à leur tour un effet sur les pratiques du milieu. Il s'agit de la relation d'interactivité entre le dispositif « raisonné » et le dispositif « opérationnel ». Cette interactivité s'est d'ailleurs manifestée en ce qui a trait aux liens entre les effets qui ont été générés par les dispositifs et les composantes de la population, des ressources et des actions, tel que nous l'avons exposé à la section 5.1.6.

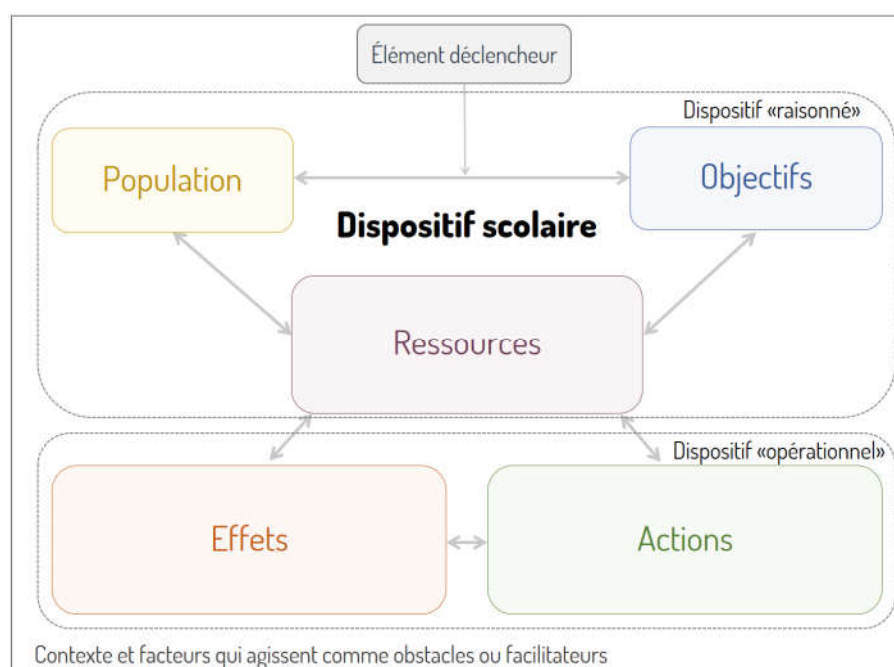


Figure 5.8

Le modèle théorique du dispositif scolaire

Le modèle théorique du dispositif scolaire, incluant les bonifications apportées, a permis la description et l'analyse de l'ensemble des composantes qui constituent les sites décrits et étudiés tout en tenant compte du contexte dans lequel ils évoluent. Ainsi, cette recherche propose un modèle de dispositif scolaire actualisé permettant la description d'une structure complexe, active et itérative, dans un contexte impliquant des conditions qui lui sont propres, déclenché par une situation et qui a pour objectif de répondre à des besoins particuliers, pour une population d'élèves ciblés, à partir de ressources mobilisées.

Nous présentons, dans la prochaine section, en quoi, au regard des résultats que nous avons obtenus, le continuum de l'intégration à l'inclusion représente un outil épistémologique soutenant l'analyse de ces dispositifs.

5.3.3 Le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion : outil épistémologique soutenant l'analyse des dispositifs scolaires

Au regard des résultats présentés et analysés, nous abordons le continuum de l'intégration à l'inclusion comme outil épistémologique soutenant l'analyse de dispositifs scolaires. Le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion comme outil épistémologique d'analyse, bien qu'il ait été utilisé par des principes semblables de normalisation et de dénormalisation (Pekarsky, 1981) pour l'analyse des croyances et des pratiques enseignantes face à l'intégration d'élèves handicapés en classe ordinaire en Nouvelle-Écosse (AuCoin, 2010), est novateur pour l'analyse des dispositifs scolaires dans leur ensemble. Ce continuum, que nous exposons à la

Figure 5.9, permet l'analyse de nombreuses composantes du dispositif scolaire tout en offrant une lecture détaillée et contrastée de l'ensemble de celles-ci. Sur cette figure, nous présentons la synthèse des composantes des dispositifs scolaires ainsi que leur transformation sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire bien que des éléments plus spécifiques, décrits au cadre conceptuel, précisent chacune de celles-ci.

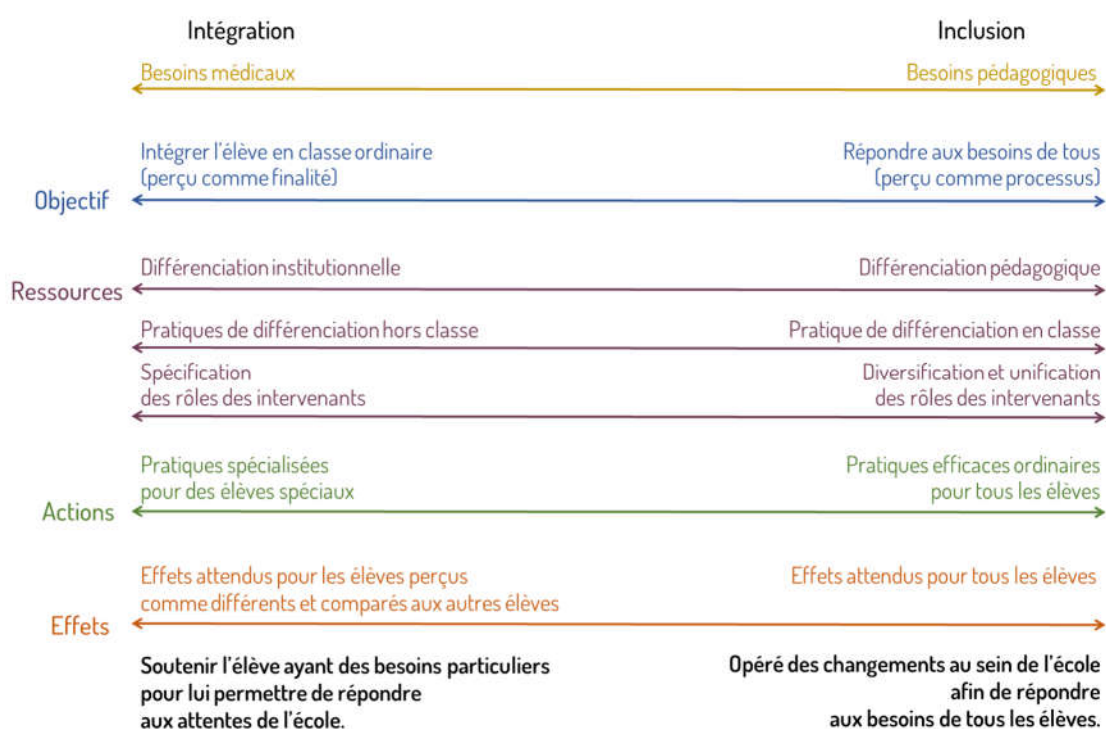


Figure 5.9 Le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire: transformation des dispositifs scolaires

D'emblée, nous soulignons la division de la composante ressources en trois sous-composantes. En effet, en cours d'analyse transversale des composantes des dispositifs scolaires sur le continuum de l'intégration à l'inclusion, nous avons constaté que de

nombreux facteurs étaient à considérer concernant les ressources et que ces facteurs étaient parfois distinctifs quant aux principes qui les influençaient (intégration ou inclusion). Ainsi, pour faciliter l'analyse, mais aussi pour assurer une analyse cohérente des dispositifs, nous avons procédé à la division de cette composante en fonction des facteurs qui semblaient prédominants au sein des ressources, tout en étant cohérents avec les principes proposés par Tremblay (2015). Ainsi, cette composante s'est détaillée selon trois sous-composantes : 1) le type de regroupement de scolarisation, 2) le contexte des pratiques de différenciation et 3) les rôles des intervenants. À la lumière des résultats que nous avons obtenus concernant la variation du positionnement de ces sous-composantes sur le continuum pour chaque dispositif étudié, nous pouvons affirmer que cette division est essentielle à l'analyse des dispositifs scolaires sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion.

Par ailleurs, nos résultats révèlent que les composantes d'un même dispositif peuvent être influencées à la fois par des principes propres à l'intégration scolaire et propres à l'inclusion scolaire. Plus précisément, rappelons que de façon assez distinctive, le positionnement d'un dispositif pour la composante relative au type de regroupement de scolarisation, alors établi avec une propension certaine vers le paradigme de l'intégration, se positionne inversement à l'autre pôle du continuum lors de l'analyse des composantes relatives aux actions et aux effets. À l'inverse, les dispositifs des sites positionnés vers le pôle de l'inclusion concernant les composantes de la population et des objectifs se positionnent davantage vers le pôle de l'intégration pour les ressources (excluant le type de regroupement de scolarisation), aux actions et aux effets. Ce

constat souligne l'importance de l'analyse des dispositifs scolaires en considérant chacune des composantes qui les constituent.

Ainsi, les résultats obtenus confirment que la représentation des dispositifs par les composantes qui les définissent permet de contraster ces ensembles complexes qui ne peuvent atteindre exclusivement les principes d'intégration ou d'inclusion scolaire (Rousseau et Point, 2015). Nos résultats mettent en évidence, d'une part, que les dispositifs ne sont pas ancrés dans un des paradigmes, mais qu'ils sont plutôt inspirés ou influencés par ceux-ci, et d'autre part, qu'une analyse complexe qui considère l'ensemble de ces composantes et leurs interactions est nécessaire à leur description.

CONCLUSION

La conclusion de cette thèse est l'occasion de rappeler les principaux constats émanant de notre étude de cas multiple qui s'est tenue dans cinq écoles québécoises au cours de l'année scolaire 2018-2019. Dans ce chapitre, nous rappelons d'abord les préoccupations sociales et scientifiques énoncées dans la problématique ayant mené à formuler nos deux objectifs de recherche soit de décrire des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers et de les analyser sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion. Nous rappelons brièvement la méthode de recherche utilisée et soulevons, d'une part, les limites de notre étude, mais aussi, certaines contributions relatives à la méthodologie. Ensuite, la synthèse des principaux constats de la recherche nous mène à exposer les retombées et implications sociales et scientifiques. Finalement, nous présentons des perspectives de recherches relatives à l'organisation scolaire soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers.

Problématiques sociales et scientifiques

Cette étude porte sur un enjeu faisant partie de la littérature scientifique en éducation depuis maintenant 40 ans. À ce jour, la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers demeure un sujet d'actualité et les chercheurs en éducation s'y consacrent abondamment. Au Québec, dans de nombreuses commissions scolaires et dans leurs établissements, le système en cascade définit, encore aujourd'hui, l'organisation des services des élèves ayant des besoins particuliers, mais les principes propres à l'inclusion scolaire semblent inspirer certains milieux scolaires. Dans un contexte de diversité des apprenants et dans une volonté de répondre aux demandes ministérielles, des dispositifs soutenant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers sont mis en place. Ces dispositifs scolaires relèvent d'initiatives locales ce qui explique, d'une part, qu'ils peuvent varier d'un milieu scolaire à l'autre, et d'autre part, qu'ils sont peu documentés par des recherches. Ce manque de connaissances en sciences de l'éducation devait être comblé puisqu'il s'avère essentiel de mieux connaître comment peuvent être organisés ces dispositifs pour les administrateurs scolaires, pour les intervenants scolaires et ultimement, pour les élèves.

Méthodologie de la recherche : limites et apports

Pour répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche, nous rappelons que la recherche a eu recours au devis méthodologique de l'étude de cas multiple. Il s'agit d'une méthodologie de recherche qui permet de décrire un ensemble de cas par une approche empirique menant à une description précise ainsi qu'à une interprétation du

phénomène étudié tout en gardant comme premier objectif d'étudier chaque cas dans son contexte précis (Gagnon, 2012; Roy, 2009). Menée dans cinq écoles québécoises, la collecte de données de la recherche a comporté des entretiens individuels et de groupe avec des intervenants scolaires, des observations ainsi que de l'analyse documentaire. Les données ont d'abord été analysées dans une perspective orientée-cas, puis dans un second temps, dans une perspective orientée-variable. Bien que de nombreuses stratégies pour respecter les critères de rigueur aient été décrites dans le chapitre méthodologique, nous souhaitons revenir sur certaines limites de la recherche relatives à la fiabilité, la validité ainsi qu'à la transférabilité des résultats. Bien que notre analyse des dispositifs sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion ait été menée à partir d'un cadre théorique établi et précisé, nous devons soulever le caractère subjectif de celle-ci. Telle que décrite au chapitre méthodologique, cette recherche s'est déroulée dans une visée interprétative à travers laquelle la doctorante a tenu compte de l'objet de recherche dans son contexte et en menant une interprétation des données collectées. Quoique l'analyse des dispositifs sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion telle que nous l'avons proposée soit originale et qu'elle contribue à la compréhension du sujet étudié, la complexité de l'interprétation des données doit être soulignée. Pour assurer une interprétation juste, la doctorante s'est appuyée sur les ancrages théoriques exposés dans la modélisation de la transformation du concept de dispositifs scolaires soutenant les élèves ayant des besoins particuliers. Dans un autre ordre d'idée, considérant certains résultats à l'égard de l'évolution des dispositifs scolaires d'une année scolaire

à l'autre, nous croyons qu'il aurait été pertinent d'avoir poursuivi la collecte de données sur plus d'une année scolaire.

Par ailleurs, nous souhaitons exposer certains apports méthodologiques inspirants pour des recherches futures éventuelles en éducation. Bien que les conclusions, telles qu'exposées de façon définitive dans la thèse, n'aient pas été validées par les intervenants des sites étudiés, nous soulignons l'apport important du processus de validation qui s'est tenu auprès des participants à la suite de la dernière phase de collecte des données. Dans chaque site étudié, un ou plusieurs intervenants ont procédé à la lecture des résultats et les ont commentés afin d'assurer qu'ils détaillent le dispositif dans son ensemble et que la description des composantes qui le constituent soit le plus près de la réalité. Par ailleurs, nous soulignons aussi une contribution méthodologique qui semble avoir soutenu le processus de recrutement. Précisément, nous rappelons que la doctorante a offert du temps pour un projet d'implication dans les milieux en échange du temps offert par les intervenants scolaires lors de la collecte de données. Cette modalité a d'ailleurs été utilisée et appréciée par une des écoles participantes.

Dans un autre ordre d'idée, nous souhaitons préciser certains aspects propres à la transférabilité des résultats obtenus. Les conclusions bien qu'elles soient portées par un processus scientifique rigoureux tel qu'exposé ci-dessous ne sont pas généralisables. Inscrits dans une perspective interprétative, les résultats exposés ne peuvent être transférés à tous les contextes scolaires et nous sommes consciente que les dispositifs sont mis en place pour répondre à des besoins particuliers, ponctuels et contextualisés.

De toute évidence, une collecte de données dans d'autres écoles aurait pu mener à des résultats différents. Néanmoins, le fait d'avoir mené le recrutement en deux phases a permis à la doctorante de trouver des milieux divers puisqu'elle avait déjà une idée globale des dispositifs à l'étude. Ainsi, nous relevons que la variété des dispositifs étudiés permet aux intervenants scolaires souhaitant s'investir dans une démarche similaire de s'inspirer de ceux-ci. Bien que notre recherche se soit tenue dans des écoles primaires et secondaires, nos résultats ne démontrent pas de différence marquée entre celles-ci en ce qui a trait à la mise en place de dispositif. Ainsi, la variété des contextes des dispositifs étudiés laisse croire que peu importe le milieu, des changements organisationnels peuvent s'organiser dans les milieux scolaires.

Synthèse des résultats

Rappelons que la problématique de la thèse expose d'une part, le contexte actuel dans lequel les écoles doivent s'adapter à la diversité des besoins des élèves, et d'autre part, l'aspect idiosyncrasique des dispositifs mis en place pour rencontrer cette diversité, notamment les élèves ayant des besoins particuliers. À cet effet, notre recherche a permis de recenser et de décrire certains dispositifs mis en place dans des écoles québécoises. Les données recueillies ont permis de mieux comprendre comment les écoles s'organisent pour soutenir la scolarisation pour des élèves ayant des besoins particuliers tout en répondant aux attentes ministérielles. À travers la description de ces dispositifs mis en place dans différentes écoles du Québec, nous avons répondu à un problème de la pratique : comprendre pour quels élèves ils sont actuellement mis en

place, quels objectifs ils visent, quelles sont les ressources et actions mobilisées et quels en sont les effets. Au-delà de cette description, nos résultats ont aussi permis de décrire leurs conditions d'implantation. Par ailleurs, notre recherche a répondu à des problèmes théoriques : exposer un modèle théorique de dispositif scolaire actualisé et comprendre leur positionnement sur le continuum des paradigmes de l'intégration et de l'inclusion scolaire.

Bien que les situations d'intégration où l'élève s'adapte à la norme semblent progressivement délaissées au profit de situations plus inclusives où l'école s'adapte à la diversité des élèves (CSE, 2017), la description et l'analyse des dispositifs étudiés dans le cadre de notre recherche démontrent que les deux systèmes continuent à cohabiter dans les écoles québécoises. Des écoles se mobilisent pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers et des effets réels sont apparus tels que nous l'avons présenté. Ces résultats révèlent qu'une scolarisation s'inspirant des principes de l'inclusion scolaire est aussi possible. Ces résultats mettent en lumière que la réorganisation est non seulement possible, mais qu'elle peut aussi s'inspirer des principes de l'école inclusive. Cette étude montre que les élèves scolarisés en classe spécialisée peuvent être scolarisés dans des conditions inspirées des principes de la pédagogie de l'inclusion. Des dispositifs scolaires, tels que certains présentés dans cette recherche, démontrent que l'inclusion relève de nombreux facteurs autres que ceux relatifs à l'espace physique dans lequel l'élève est scolarisé.

Nous souhaitons aussi souligner que nos résultats démontrent que malgré le fait que toutes les conditions ne soient pas propices au changement, des réorganisations peuvent

s'opérer et même que les intervenants vont parfois procéder à des réorganisations à cause de conditions défavorables. À cet égard, rappelons que le dispositif inspiré du co-enseignement et du décloisonnement a été développé dans le milieu scolaire alors que le mode de formation des groupes d'élèves ne pouvait plus s'opérer de la même manière qu'à l'habitude.

Cette recherche aura permis de souligner que l'analyse de toutes les composantes qui constituent les dispositifs doit être menée en vue de saisir leur positionnement sur le continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion.

Les résultats de notre recherche montrent aussi que le type de regroupement n'est pas la seule variable à considérer concernant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, ce constat semble porteur puisqu'il met en lumière la possibilité de mobilisation de ressources davantage inspirées des principes propres à ceux de l'inclusion scolaire, et ce, sans égard au type de regroupement dans lequel l'élève est scolarisé, même dans des contextes où la scolarisation est exclusivement vécue en classe spécialisée. Ainsi, l'inclusion n'exclut pas la mise en place de structures particulières adaptées aux besoins de certains élèves. À cet effet, nous souhaitons mettre en évidence les paroles d'une intervenante qui souligne que les principes propres à l'inclusion vont au-delà du mode de regroupement offert aux élèves.

Je ne pense pas que ce n'est pas nécessairement d'être en classe régulière qui fait l'acceptation et l'inclusion. Je pense que c'est l'ensemble de tout. (GVI_ES1_R4)

Cette constatation révèle l'importance d'étudier les raisons qui sous-tendent les choix entrepris dans les milieux scolaires ; ces choix qui découlent de la dimension philosophique et morale qui oriente l'inclusion scolaire.

Retombées scientifiques et sociales et recommandations

Les résultats de notre recherche ont une portée certaine pour les communautés scientifiques et professionnelles s'intéressant au milieu de l'éducation. Sur le plan des retombées scientifiques, rappelons qu'à la lumière de nos résultats, nous avons proposé une actualisation du modèle théorique du dispositif scolaire et avons démontré l'apport de l'utilisation du continuum des paradigmes de l'intégration à l'inclusion scolaire à titre de perspective épistémologique. Par ailleurs, sur le plan des retombées sociales, dans une visée plus globale, la description des dispositifs soutenant la scolarisation pour les élèves ayant des besoins particuliers nous mène à des pistes de solutions actualisées à la volonté de répondre au virage inclusif des recommandations et des attentes ministérielles permettant à d'autres milieux d'en bénéficier. Nous l'avons exposé précédemment, la diversité des élèves dans les écoles du Québec va vraisemblablement subsister, voire même s'accroître dans les années à venir. L'organisation des services pour les élèves doit donc nécessairement en tenir compte et être prévue en amont de la mise en place des actions. Dans cette organisation des services, il semble essentiel d'accompagner les intervenants scolaires en vue d'assurer

leur aisance à soutenir les élèves ayant des besoins particuliers. À cet effet, rappelons que nos résultats montrent que le partage d'informations relatives aux raisons qui sous-tendent la mise en place de dispositif soutenant la scolarisation d'élève ayant des besoins particuliers, l'accès à de la formation pour les intervenants scolaires ainsi que la sensibilisation dans l'école et la communauté scolaire sont des mesures qui favorisent la mise en place des dispositifs scolaires. Il s'avère aussi judicieux de maximiser les ressources disponibles pour les intervenants, notamment par la collaboration et le partage de connaissances et de compétences entre eux. De plus, nos résultats indiquent qu'une réorganisation par un processus itératif se révèle profitable. Plus précisément, il s'avère essentiel que les dispositifs scolaires soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers soient planifiés dans un processus itératif au sein duquel des ressources et actions sont mobilisées, mises en place, observées et réajustées en fonction des effets générés. Au cœur des retombées potentielles résident : 1) l'aspect relatif à la mise en place de dispositifs scolaires impliquant une structure globale répondant à une diversité de besoins 2) la révision des modes de regroupements et leur flexibilité et 3) le développement des modèles collectifs au bénéfice de l'instauration d'initiatives individuelles.

Effets de la recherche et perspectives

D'abord, nous rappelons le caractère innovant de la description des dispositifs scolaires à partir du modèle théorique exposé et soulignons qu'il serait pertinent de le réinvestir dans le cadre de recherches futures notamment au Québec, mais aussi dans d'autres

provinces ou dans d'autres pays dans lesquels des dispositifs sont mis en place pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers.

Par ailleurs, nous souhaitons aborder un aspect relatif aux effets de la participation à la recherche relevés par certains des participants. À la suite du premier entretien de groupe mené par la doctorante, des intervenants scolaires se sont mobilisés et investis au sein du dispositif scolaire en cours de développement et selon eux, cette rencontre a eu un effet de « coup d'envoi » concernant le dispositif. Par ailleurs, des intervenants impliqués au sein d'un autre dispositif avaient pris part, les années précédentes, à un projet de recherche centré sur la collaboration en vue de soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers. Selon ces intervenants, leur participation à cette recherche peut avoir influencé leurs visions et l'implication concernant le soutien à offrir aux élèves ayant des besoins particuliers : « On avait déjà une idée de certaines pratiques gagnantes » (GFL_EO1_C1). Ces éléments rapportés par des intervenantes scolaires ayant pris part, à titre de participantes à de précédentes recherches en éducation, prouvent l'importance de la collaboration entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. D'ailleurs, l'une des premières perspectives de recherche que nous souhaitons soulever concerne directement le lien entre les milieux de la recherche et ceux de la pratique. Nos résultats révèlent, d'une part, que des dispositifs sont mis en place pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers, et d'autre part qu'ils sont variables d'une école à l'autre. Ainsi, il s'avèrerait pertinent de développer une cartographie des dispositifs scolaires mis en place dans les écoles québécoises pour soutenir la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers. Afin qu'une telle

cartographie puisse se développer, les intervenants scolaires doivent accueillir les chercheurs dans leur milieu afin qu'ils puissent en faire l'étude. À cet égard, nous relevons le fait que les intervenants des milieux participants à notre recherche se sont montrés étonnés par la pertinence que leurs pratiques pouvaient avoir pour la recherche. Les milieux doivent être informés de la portée essentielle de la description de leurs pratiques pour la recherche, mais aussi pour d'autres milieux scolaires pouvant s'en inspirer. De plus, puisque nos résultats soulignent l'apport important des dispositifs scolaires répondant à une diversité de besoins dans une structure commune ou encore permettant de nouveaux types de regroupements, nous relevons la question concernant les changements organisationnels qui peuvent faciliter le développement de tels dispositifs, dans une visée inclusive, ainsi que la question relative à l'accompagnement que la recherche peut offrir aux milieux scolaires, notamment par la recherche-action ou la recherche collaborative.

Nous terminons en soulignant que les résultats de notre recherche mettent en lumière les effets bénéfiques d'une école s'inspirant des principes propres à ceux de l'inclusion scolaire, corroborant de nombreuses recherches menées en éducation au Québec et ailleurs. Il apparaît essentiel que les communautés de la recherche et celles de la pratique mènent de front les réflexions quant au « comment faire » concernant la prise en compte de la diversité des apprenants et du soutien offert aux élèves ayant des besoins particuliers.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 146-159).
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- 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. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 95-118). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Arguelles, M.E., Hugues, M.T. et Schumm, J.S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- Association So'Lille. (s.d.) *So'Lille (solidarité handicap)*. Récupéré de <http://www.solille.fr/>
- AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire: étude de l'histoire, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les acadiens et les acadiennes de la Nouvelle-Écosse*. (Thèse de doctorat). Université de Moncton.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3 éd., p. 65-87). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *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): Université Laval.

- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^{éd.}, p. 131-155). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bernard, H.R. (1988). *Research methods in cultural anthropology*. Sage : Newbury Park, CA.
- Beuscart, J.-S. et Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & travaux*, 2(11), 3-15.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire: de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de

pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134.

- Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V. et Benoit, V. (2018). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. Dans G. Pelgrims et J.-M. Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (2 éd., p. 147-162). Nîmes : Éditions de l'INSHEA.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2005). *Guide de l'éducation inclusive*. Québec : Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI).
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion. Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3 éd., p. 49-63). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2002). La qualité: mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 12(11), 219-236.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? : Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. et Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
- Brady, K. et Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544.
- Bryk, A.S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan International*, 91(7), 23-30.
- Burtch, K.K. (2009). *Supervision of paraprofessionals in elementary classrooms: A descriptive case study*. (Thèse de doctorat). Colorado State University.
- Caron, E.A. et McLaughlin, M.J. (2002). Indicators of beacons of excellence schools: What do they tell us about collaborative practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4), 285-313.
- Carter, N.-J. (2006). *Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities*. (Mémoire de maîtrise). Brigham Young University.

- Comité d'expert. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA). (2006). *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Adaptation scolaire: Inclusion et intégration en classe*. Québec.
- Commission scolaire des phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.(2006). QCCA 1. Récupéré de <https://www.canlii.org/fr/qc/qcca/doc/2006/2006qcca82/2006qcca82.html>
- Connelly, C.D. et Farmer, D. (2010). Une culture de l'inclusion dans une école en devenir: difficultés d'apprentissage, essentiellement passagères. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement: Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 43-72). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2012). *Promouvoir l'égalité des chances en éducation. Rapport du Canada pour la huitième consultation des États membres de l'UNESCO sur la mise en œuvre de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*. Toronto: Commission canadienne pour l'UNESCO.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1996). *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Avis à la Ministre de l'éducation*. Québec: Avis adopté à la 445e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 23 août 1996.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE). (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec: Avis adopté à la 463e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 20 février 1998.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). (2017a). *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017b). *Étude de cas : des écoles inspirantes*

qui s'adaptent à la diversité des élèves, Document complémentaire de l'avis du Conseil intitulé Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire. Québec: Le Conseil supérieur de l'Éducation.

Coryn, C.L., Noakes, L.A., Westine, C.D. et Schröter, D.C. (2011). A systematic review of theory-driven evaluation practice from 1990 to 2009. *American journal of Evaluation*, 32(2), 199-226.

Couture, C. et Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes «Kangourou» au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 63-81.

Creswell, J.W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4 éd.). Los Angeles : SAGE.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147.

Damore, S. et Murry, C. (2009). Urban Elementary School Teachers' Perspectives Regarding Collaborative Teaching Practices. *Remédial and Spécial Education*, 30(4), 234-244.

Davidson, E.J. (2005). *Evaluation methodology basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. Thousand Oaks : CA: Sage.

de Boer, A., Pijl, S.J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

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.

Dionne, L. (2005). Le partage et la transformation des pratiques pédagogiques par la création d'espaces de collaboration en milieu scolaire. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 349-366). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les

enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*(9), 11-31.

- Doudin, P.A., Curchod-Ruedi, D. et Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes : facteurs de risque et de protection. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 425-446). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Moldoveanu, M., Gadbois, M.-E. et Beaulieu, K. (2017). Dispositifs de collaboration pour favoriser l'intégration des élèves handicapés vers la classe ordinaire au primaire. Organiser les services éducatifs et accompagner les enseignants pour contribuer à la réussite des élèves ayant des besoins particuliers. *85e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*. Montréal, Québec
- Dubé, F., Gadbois, M.-E. et Dufour, F. (2019a). Accompagner la collaboration des intervenants scolaires. Démarche d'accompagnement centrée sur la collaboration en vue de favoriser une transition réussie d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire au primaire. *Éducation et formation, e-315*, 99-112.
- Dubé, F., Gadbois, M.-E. et Dufour, F. (2019b). Analysis of Pedagogical Situations to Promote Inclusive Education. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 8(1), 1394-1403.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers*. Montréal : Marcel Dider Inc.
- Duchesne, H. (2010). Initiatives inclusives en contexte manitobain: portrait de deux écoles. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement: Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 235-274). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dunn, L.M. (1968). Special education for the mildly retarded-is much of it justifiable? *Exceptional children*, 35(1), 5-22.
- Elhoweris, H. et Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-117.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on development in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2002). *Pour une école adaptée aux enfants qui ont des besoins particuliers* (Vol. 15). Québec : Programme de

formation de la Fédération des comités de parents de la province de Québec.

Fitzpatrick, J.I., Sanders, J.R. et Worthen, B.R. (2011). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. (4 éd.). Boston : Ma: Pearson.

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.

Fortin, M.-T. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. (2 éd.). Montréal : Chenelière Éducation.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. et Monsen, J.J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.

Freeman, S.F. et Alkin, M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.

Friend, M. et Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for Scholl Professionnals*. (5 éd.). New York : Pearson Éducation.

Gadbois, M.-E. (2015). *Adaptation d'un protocole pour favoriser la collaboration dans le cas d'une intégration partielle d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école primaire*. (Mémoire de maitrise non publié). Université du Québec à Montréal.

Gagné, F. (1986). *Douance, talent et accélération du préscolaire à l'université*. Montréal : Montréal Centre éducatif et culturel.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. (2 éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gandhi, A.L. (2007). Context matters: Exploring relation between inclusion and reading achivement of student without disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 91-112.

Garcia, A. et Marcel, J.-F. (2011). Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez les enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 125-141). Québec : Presses de l'Université du

Québec.

- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 6-30). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 311-323.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goyer, R. et Borri-Anadon, C. (2019). Le paradigme inclusif à travers le prisme des rapports sociaux inégalitaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 194-205.
- Granger, N., Debeurme, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion: regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232-248.
- Gremion, L. et Ramel, S. (2017). Avant-propos. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (p. vii-xi). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Grossman, D.L. (2008). Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion: une approche multidimensionnelle. *Perspectives*, XXXVIII(1), 45-60.
- Hall, L.J. et McGregor, J.A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *Journal of Special Education*, 34, 114-126.
- Hines, R.A. (2001). *Inclusion in Middle Schools*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education : University of Illinois.
- Horne, P.E. et Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International journal of inclusive education*, 13(3), 273-286.
- Horth, R. (1998). Historique de l'adaptation scolaire au Québec. *Texte intégral en ligne*: [http://www.adaptationscolaire.org/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf].

- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse de données qualitatives*. (C. De Backer et V. Lamongie, Trad.). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Hurteau, M., Valois, P. et Bossiroy, A. (2010). Jugement crédible en évaluation de programme: définition et conditions requises. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 25(2), 83.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Johnson, K.A. (2013). *Are two better than one? Implications of the co-teaching service delivery model on high-stakes, standards-based assessments for students with educational disabilities*. (Dissertation de doctorat). College of Saint Elizabeth.
- Kalubi, J.-C. et Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire: points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 2, 129-138.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3 éd., p. 229-252).
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International journal of special education*, 17(2), 14-24.
- Katz, J. et Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.
- 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.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. et Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Koster, M., Pijl, S.J., Van Houten, E. et Nakken, H. (2007). The social position and

- development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Labonté, M. (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.
- Laliberté, C. (2015). *Les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Rimouski.
- 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>
- Lavallée, B. (2017). *Les pratiques enseignantes au primaire favorisant l'inclusion d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec en Outaouais.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *European Journal of Disability Research*, 7(2), 93-101.
- Leatherman, J.M. (2007). I just see all children as children”: Teachers’ perceptions about inclusion. *The qualitative report*, 12(4), 594-611.
- LeCompte, M.D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2 éd.). San Diego : Academic Press.
- Legrand, L. (1999). Le problème n’est plus pédagogique, mais politique.... Dans J. M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). Bruxelles : De Boeck Université.
- Levin-Rozalis, M. (2009). Recherche et évaluation de programme. Dans V. Riddle et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 31-49). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Loi sur l'instruction publique (LIP)*, RLRQ, c. I-13.3. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Martineau, S. (2007). L’éthique dans la recherche qualitative : quelques pistes de réflexions. *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 70-81.

- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour des élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)
- McAndrew, M., Potvin, M., Borri-Anadon, C. et Mc Andrew, M. (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document à l'appui de la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1976). *COPEX: L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et le réseau de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite scolaire: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec:

Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Instruction Annuelle 2018-2019*. Québec: Gouvernement du Québec.

Mitchell, D. (2008). *What really works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Abingdon : Routledge.

Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff*. (Thèse de doctorat). Northern Illinois University.

Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769.

Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: a focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159–169.

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, 161-180.

O'Rourke, J. et Houghton, S. (2009). The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students

- with mild disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 3.
- Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité: Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Drummondville: Office des personnes handicapées du Québec.
- 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.
- Parvey, M.C. (2008). *Teacher assistants in classrooms and schools: Roles, collaboration, and responsibilities*. (Thèse de doctorat). Fordham University.
- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 427-435.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. (4 éd.). Thousand Oaks : Sage publications.
- Peck, C.A., Staub, D., Gallucci, C. et Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 3(25), 15-23.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioral, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, R. Laperrière et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Plaisance, É. et Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87-96.

- Plante, M. (2018). *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 de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal.
- Porteous, N.L. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. Dans V. Riddle et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 85-105). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin, C. Borri-Anadon et M. Mc Andrew (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2020). La centralité de l'éducation inclusive, pour une école « capacitante ». *Bulletin du CREAS*, 7, 9-22.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum*, 3(1), 1-32.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 3, 22-28.
- Ramel, S. et Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 25-38). Belgique : 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.
- Riddle, V. et Dagenais, C. (2009). Introduction générale à l'évaluation de programme.

- Dans V. Riddle et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programme* (p. 11-29). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W. et Henry, G.T. (1999). *Evaluation: A systematic approach*. (6 éd.). Thousand Oaks : CA: Sage.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 97-115.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. (3 éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Dionne, C., Bergeron, L., Boutet, M. et Vézina, C. (2010). La pratique inclusive au Québec: d'une région à l'autre. Dans N. Bélanger et H. duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement: Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 307-331). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (p. 133-145). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Rousseau, N. et Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles à l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3 éd., p. 5-48). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la*

- problématique à la collecte des données* (5 éd., p. 199-225). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ruijs, N.M. et Peetsma, T.T.D. (2009). Effect of inclusion on student with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
- Salisbury, C.L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 31(1), 70-82.
- Salisbury, C.L., Palombaro, M.M. et Hollowood, T.M. (1993). On the nature and change of an inclusive elementary school. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 18(2), 75-84.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUDIST1. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). St-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 109-121). St-Laurent : ERPI.
- 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*. Montréal : Rapport remis à la Centrale des syndicats du Québec.
- Short, C. et Martin, B.N. (2005). Case Study: Attitudes of Rural High School Students and Teachers Regarding Inclusion. *Rural Educator*, 27(1), 1-10.
- Slee, R. (2014). Discourses of inclusion and exclusion: Drawing wider margins. *Power and Education*, 6(1), 7-17.
- Smith, M.K. et Smith, K.E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P. et Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of

- students who use argumentative and alternative communication: An educational team perspective. *Argumentative and Alternative communication*, 17(62-72).
- Stake, R. et Schwandt, T. (2006). On discerning quality in evaluation. Dans F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark (dir.), *Handbook of evaluation* (p. 404-418). London : Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks : Sage publications.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York : Guilford Press.
- Talmor, R., Reiter, S. et Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tomlinson, C. (2004). *Differentiated classroom : responding to the needs of all learners*. Moorabbin : Hawker Brownlow Education.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. et Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poios: essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Education permanente*, 126, 31-44.
- Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montreal : McGraw-Hill.
- Tremblay, P. (2010). *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires—l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire—destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*. (Thèse de doctoral). Université Libre de Bruxelles.
- Tremblay, P. (2012a). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Tremblay, P. (2012b). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 51-65.
- Tremblay, P. et Kahn, S. (2017). *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* S. Kahn (dir.). Québec : Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté. Une typologie des modèles de service*. (2 éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- UNESCO. (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation: un défi et une vision: Document de réflexion*. France: Section de la petite enfance et de l'éducation intégratrice. Division de l'éducation de base.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans S. B. N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7-32). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010a). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'actions pour apprendre tous ensemble* (2 éd., p. 237-263). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010b). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone: d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-186). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3 éd., p. 89-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Preparing special educators for secondary positions. *Action*

in Teacher Education, 27(3), 26-39.

Whitworth, J.W. (1999). A model for inclusive teacher preparation. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 1(2), 1-11.

Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4 éd.). Thousand Oaks : Sage publications.

Zigmond, N., Kloo, A. et Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17(4), 189-204.

ANNEXE A

Invitation : participation à la recherche – 1^{ère} vague

MILIEUX SCOLAIRES RECHERCHÉS

*Comment les milieux scolaires québécois organisent-ils
l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers
dans leur école?*

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation
d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire

NOUS CHERCHONS DES ÉQUIPES-ÉCOLES QUI...

...mettent en place des pratiques (un modèle, un projet spécial, un mode d'organisation différent) **qui favorisent l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers;**

...acceptent de partager leurs pratiques, leurs bons coups et leurs expériences relatives à l'intégration à raison de quelques moments (environ 10 heures échelonnées sur 4 moments) au cours de l'année scolaire 2018-2019 avec une doctorante.

OBJECTIF DU PROJET DE RECHERCHE

Décrire divers dispositifs soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers afin de **proposer des pistes de solutions actualisées et permettant à d'autres milieux scolaires d'en bénéficier.**

POUR ENCOURAGER ET REMERCIER POUR LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE

Une implication scolaire sera offerte par la doctorante (modalités discutées avec chaque école);

Un portrait-école sera remis à chaque école à la fin de la recherche : portrait du milieu selon les composantes étudiées dans le cadre de la recherche.

N'HÉSITEZ PAS À NOUS CONTACTER POUR AVOIR PLUS DE DÉTAILS!

Marie-Eve Gadbois, Doctorante en éducation

Gadbois.marie-eve.2@courrier.uqam.ca

ANNEXE B

Protocole d'entretien préalable à la sélection des sites

Thèmes abordés lors d'une première communication

Thèmes susceptibles d'être abordés lors d'une première communication avec un milieu visant à informer l'interlocuteur de la teneur du projet et de ses implications pour le milieu et les participant.e.s. Ces thèmes sont communiqués verbalement, au téléphone ou en présentiel selon la disponibilité.

1 PRESENTATION DE LA DOCTORANTE

- Formation initiale en adaptations scolaire
- Enseignante en adaptation scolaire
- Aperçu du projet de maîtrise
- Intérêt de recherche

2 PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Dans une volonté de répondre au virage inclusif des recommandations et des attentes ministérielles des milieux scolaires s'organisent pour permettre aux élèves ayant des besoins particuliers d'être scolarisés en classe ordinaire (complètement ou partiellement). Afin de nous permettre de décrire cette organisation mise en place, nous souhaitons étudier les dispositifs scolaires et leurs composantes. Dans une visée plus globale, par cette recherche, nous souhaitons :

- **Décrire divers dispositifs soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers afin de proposer des pistes de solutions actualisées et permettant à d'autres milieux scolaires d'en bénéficier.**

2.1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

En bref, l'objectif principal est de : mieux comprendre quels sont les dispositifs scolaires mis en place dans des écoles primaires québécoises pour soutenir la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

Nous avons comme 2^e objectif d'analyser ces dispositifs sur le continuum des paradigmes d'intégration et d'inclusion scolaires.

2.2 APPROCHE DE RECHERCHE PRIVILÉGIÉE

Pour atteindre cet objectif de compréhension est celui de l'étude de cas multiple c'est-à-dire : une recherche permettant l'étude d'un phénomène menant à une description précise et à une interprétation des données collectées significatives et propres à un phénomène dans son contexte réel et particulier et qui implique;

- Une collecte de données, au sein des établissements scolaires étudiés, encadrée par divers outils de collecte (entretien de groupe et individuel, analyse documentaire et observation)
- Le choix de quatre «sites» qui permettent de recueillir l'information nécessaire à la compréhension du dispositif.

2.3 MILIEUX SCOLAIRES RECHERCHÉS

Suivant l'objet de recherche, l'objectif et la méthode de recherche choisie, **nous cherchons donc des milieux scolaires qui répondent aux critères suivants:**

- Une équipe-école qui met en place des pratiques (un modèle, un projet spécial, un mode d'organisation différent) qui favorisent l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers ;
- Une équipe-école qui accepte de partager leurs pratiques, leurs bons coups et leurs expériences relatives à l'intégration à raison de quelques moments (environ 10 heures échelonnées sur 4 moments) au cours de l'année scolaire 2018-2019 avec une doctorante.
- Une école qui est accessible géographiquement pour la doctorante ;
- Une école pour laquelle nous aurons le consentement des intervenant.e.s impliqué.e.s.

2.4 IMPLICATIONS POUR LES ECOLES PARTICIPANTES

- Des échanges sous forme d'**entretiens de groupe de 60 à 90 minutes** soutenus par des questions semi-dirigées avec les membres de l'équipe-école (un entretien en début de collecte et un entretien en fin de collecte);
- Des échanges sous forme d'**entretiens individuels de 45 à 60 minutes** soutenus par des questions semi-dirigées avec certains membres de l'équipe-école (entre les deux entretiens de groupe : moment à définir avec les participant.e.s en fonction du dispositif étudié et des disponibilités);
- De la **consultation de documents** pertinents à la compréhension du contexte dans lequel s'inscrit l'initiative mise en place par l'équipe-école et qui sont pertinents à la compréhension du dispositif étudié;
- Des **moments d'observation** sur une période maximale de 2 heures et pour une fréquence estimée de 2 ou 3 moments (moment à définir avec les participant.e.s en fonction du dispositif étudié et des disponibilités).

Autrement dit, nous anticipons une présence d'environ une **dizaine d'heures dans chacun des milieux** lors de l'année scolaire 2018-2019 avec assurément des pointes de présence à différents moments-clés de l'année.

Tableau représentant les périodes de collecte envisagées selon les mois de l'année scolaire :

Sept.- octobre 2018	Octobre 2018 – mars 2019	Avril – mai 2019
Premier entretien de groupe	Entretien individuel Observations Analyse documentaire	Second entretien de groupe

Nous sommes au fait de l'horaire quotidien chargé des intervenant.e.s scolaires et nous serons très flexible quant au moment de collecte de données. Nous nous ajusterons aux possibilités et disponibilités en fonction de chaque site.

2.5 APPORT POUR L'ECOLE

- Pour encourager et remercier pour la participation à l'étude, **une implication scolaire** sera offerte par la doctorante (discuter officiellement ou officieusement des attentes et des possibilités relatives à cette implication scolaire);
- **Des rapports vulgarisés** seront remis à chaque école à la fin de la recherche : portrait du milieu selon les composantes étudiées dans le cadre de la recherche.

2.6 LES CONSIDERATIONS ETHIQUES :

- Chaque participant.e à l'étude, c'est-à-dire dont les faits, gestes et/ou paroles seraient utilisés en tant que données de recherche, consentira à sa participation, et ce, dès la première rencontre avec la chercheuse;
- La recherche recevra les cautions scientifiques et éthiques respectivement des comités de recherche et d'éthique de notre université;
- À tout moment, un.e participant.e à l'étude pourra prendre la décision de se retirer de la recherche (les données amassées le concernant pouvant alors être retirées de l'étude à sa demande);
- La confidentialité et l'anonymat des participant.e.s seront respectés au moment de la diffusion des résultats.

3 MODALITE DE CONTACT

3.1 ÉTABLIR LE CONTACT AVEC CES ECOLES

- Approches avec ces écoles ;
- Personne responsable/ressource pour cette école ;
- Moyen de communication à privilégier ;
- La suite des événements;
- Etc.

4 AUTRES THEMES A ABORDER

- Interrogations, inquiétudes, attentes qu'ils pourraient avoir;
- Toutes autres questions ;
- Etc.
-

ANNEXE C

Questionnaire aux sites sélectionnés

Questionnaire premier contact école

Document complété par écrit par la doctorante lors d'un premier contact avec l'école
(rencontre téléphonique ou en présentiel selon la disponibilité)

Date :

INFORMATIONS ÉCOLE	
Nom de l'école	
Numéro d'école associé à la recherche pour assurer la confidentialité	#
Personne-ressource école	Nom : Contact :
Contact commission-scolaire	Nom : Contact :
Région administrative	
Commission scolaire	
Milieu socioéconomique	
Diversité ethnoculturelle	
Années scolaire desservies	
Nombre d'élèves	
Personnel école	
Nombre de classes	
Type de regroupements	
Répartition d'élèves en classe ordinaire	
Autres informations pertinentes	
1^{er} PORTRAIT DU DISPOSITIF QUI SERA ÉTUDIÉ	
Nom du projet	
Élèves ciblés (population)	
Intervenant.e.s impliqué.e.s (ressources)	
Autres ressources mobilisées (ressources)	
Objectifs du dispositif (objectif)	
Actions entreprises (actions)	
Environnement aménagé (espace-temps)	

Planification (date de rencontre pour l'entretien de groupe #1)	
Dates potentielles	
Lieu de la rencontre	

ANNEXE D

Invitation : participation à la recherche – 2^e vague

MILIEUX SCOLAIRES RECHERCHÉS

*Comment les milieux scolaires québécois organisent-ils
l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers
dans leur école?*

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation
d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire

NOUS CHERCHONS DES ÉQUIPES-ÉCOLES QUI...

...mettent en place des pratiques (un modèle, un projet spécial, un mode d'organisation différent) **qui favorisent l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers;**

...acceptent de partager leurs pratiques, leurs bons coups et leurs expériences relatives à l'intégration à raison de quelques moments (environ 2 rencontres de plus ou moins une heure) au cours de l'année scolaire 2018-2019 avec une doctorante.

OBJECTIF DU PROJET DE RECHERCHE

Décrire divers dispositifs soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers afin de **proposer des pistes de solutions actualisées et permettant à d'autres milieux scolaires d'en bénéficier.**

POUR ENCOURAGER ET REMERCIER POUR LA PARTICIPATION À L'ÉTUDE

Un portrait-école sera remis à chaque école à la fin de la recherche : portrait du milieu selon les composantes étudiées dans le cadre de la recherche.

N'HÉSITEZ PAS À NOUS CONTACTER POUR AVOIR PLUS DE DÉTAILS!

Marie-Eve Gadbois, Doctorante en éducation

Gadbois.marie-eve.2@courrier.uqam.ca

ANNEXE E

Canevas d'entretien de groupe³⁹

Canevas d'entretien de groupe (début de collecte)

1 PRÉAMBULE (15 MINUTES)

MOT DE BIENVENUE

1.1 BRÈVE PRÉSENTATION DE LA DOCTORANTE ET DE LA RECHERCHE

- Genèse de la recherche
- Objectifs spécifiques
- Modalités de collecte de données

1.2 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

- Lecture guidée avec les participant.e.s
- Explications et réponses aux questions
- Signatures et collecte des formulaires

1.3 OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DE LA RENCONTRE :

- 60 à 90 minutes
- Enregistrement en format audio

Nous aborderons trois sections différentes :

- 1) La description du milieu et de la diversité;**
- 2) L'organisation scolaire concernant les élèves ayant des besoins particuliers;**
- 3) Les modalités d'application.**

Pour chaque thématique, vous pourrez répondre à tour de rôle. Lorsqu'une thématique est épuisée, nous passerons à la prochaine.

1.4 QUESTIONS DES PARTICIPANT.E.S RELATIVES À L'ENTRETIEN DE GROUPE OU À LA RECHERCHE

2 TOUR DE TABLE (5 MINUTES)

Présentation des personnes présentes et leur rôle à l'école

3 DESCRIPTION DU MILIEU ET DE LA DIVERSITÉ (10 MINUTES)

3.1 DECRIVEZ-NOUS VOTRE MILIEU ET LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES DE VOTRE ÉCOLE

Ce qui le caractérise (ex. : projets, environnement, communautaire, profil des élèves accueillis)

Diversité ethnoculturelle (d'immigration récente, langue maternelle, autochtone)

Diversité socioéconomique

Diversité sur le plan de la réussite scolaire, au niveau des types d'apprenants

³⁹ Inspiré de Dubé *et al.* (2017) et du CSE (2017)

4 L'ORGANISATION SCOLAIRE CONCERNANT LES ELEVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS (30 MINUTES)

4.1 QUESTIONS GENERALES RELATIVES A L'ORGANISATION

Comment l'intégration est-elle organisée dans votre milieu ?

(Comment cette intégration se passe-t-elle dans votre école ?)

Avez-vous donné un nom particulier à votre «projet d'intégration» ?

Depuis quand l'adaptation à la diversité des élèves est-elle devenue un enjeu prioritaire dans votre milieu ?

Quel a été l'élément déclencheur ?

Qu'est-ce qui a motivé ce changement ?

Qui l'a amorcé ?

Sur la base de quels principes, de quelles valeurs ou de quelles convictions la décision a-t-elle été prise ?

4.2 LA POPULATION CIBLEE PAR CETTE ORGANISATION

Qui sont les élèves ciblés et pourquoi ont-ils été choisis ?

Quelles sont les modalités de leur intégration en classe ordinaire ?

Avait-ils déjà vécu de l'intégration en classe ordinaire ?

Quels sont les besoins d'apprentissage et d'accompagnement de ces élève(s) ?

Quels sont les critères pris en compte pour déterminer l'urgence de l'intervention ou la priorité d'intervention lorsqu'il y a plusieurs demandes ?

4.3 LES OBJECTIFS VISES PAR CETTE ORGANISATION

Quels sont les objectifs poursuivis ?

Qui les a définis ?

Comment les avez-vous définis ?

Les objectifs ont-ils déjà été révisés ? À quelle fréquence sont-ils révisés ?

4.4 LES RESSOURCES ATTRIBUEES

Quels intervenants scolaires ont pris part à cette organisation ? Qui a pris l'initiative ?

Comment s'est organisée la collaboration entre les divers intervenants ? Quel est le rôle chacun des intervenant.e.s ? Y'a-t-il eu un partage de responsabilités ?

Quels sont les outils et moyens de communication connus, à ce jour, pour favoriser la mise en place de ce «projet» ?

Comment cela a-t-il été vécu par les principaux acteurs de votre milieu ? Y a-t-il eu des réticences ou des résistances ? Si oui, quels étaient les craintes exprimées ou les arguments avancés ? Comment les avez-vous dépassés ?

4.5 LES ACTIONS ENTREPRISES

Quelles sont les actions posées par votre les intervenant.e.s de votre milieu scolaire pour au sein de ce projet ?

Comment les choses se passent-elles concrètement quand un intervenant.e a besoin d'aide pour répondre aux besoins des élèves ciblés par le projet ?

Un accompagnement est-il orienté vers les intervenant.e.s ? Vers les élèves ?

Avez-vous mis en place un continuum (niveaux/étapes d'intervention) d'intervention pour l'élève (ou les élèves) ?

4.6 LES EFFETS PERÇUS

Quels sont les principaux bénéfices (résultats observables) que cette mobilisation a apportés aux élèves ? Aux intervenant.e.s ?

Comment ces changements sont-ils évalués et mis à jour ? Avec quels indicateurs ?

Quelles sont les améliorations que vous souhaiteriez apporter à court, moyen ou à long terme ?

Quelles sont les étapes ou actions à venir, moyens que vous avez pris pour assurer la pérennité du projet.

5 LES MODALITES D'APPLICATION (15 MINUTES)

Quels sont les facilitateurs anticipés ou connus à ce projet ?

Quels sont les obstacles anticipés ou connus à ce projet ?

Quels sont les moyens mis en œuvre pour surmonter ces obstacles ?

Quels seraient vos besoins pour développer de nouvelles connaissances ou compétences relatives à la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers ?

6 AUTRES QUESTIONS

Pour conclure, quels seraient, selon vous, les trois premiers gestes à poser pour un milieu qui veut mieux tenir compte de la diversité des élèves dans une perspective de réussite pour tous ?

Avez-vous d'autres commentaires à ajouter ou thématique à aborder qui n'auraient pas été abordés lors de cet entretien ?

7 MOT DE LA FIN (5 MINUTES)

Présentation de la suite des activités dans le cadre de la recherche :

- Intervenant.e.s à interroger dans le cadre d'entretiens individuels
- Moment où l'observation serait pertinente ?
- Document à partager pour faciliter la compréhension ?

Merci de votre précieuse collaboration et votre ouverture face à ce projet.

ANNEXE F

Formulaire d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire

**Doctorante responsable
de la recherche**

Marie-Eve Gadbois
Doctorat en éducation,
Université du Québec à Montréal (UQAM)
514-702-5845
gadbois.marie-eve.2@courrier.uqam.ca

Comité de direction de recherche

France Dubé et Mirela Moldoveanu
Professeures au département d'éducation et formation
spécialisées, Université du Québec à Montréal (UQAM)
(514) 987-3000 poste 3973
dube.france@uqam.ca

Source de financement

Bourses des Fonds de recherche Société et culture (FRQ-SC)

Préambule

Nous vous invitons à participer à une recherche qui vise à décrire et à comprendre des dispositifs soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles primaires au Québec. Avant d'accepter de participer à cette 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 mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la doctorante responsable de cette recherche. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire ce formulaire afin de prendre une décision éclairée à ce sujet.

Description de la recherche et de ses objectifs

Cette recherche, élaborée dans le cadre d'une thèse doctorale, contribuera à la compréhension globale de systèmes en place par la description et l'analyse des pratiques en termes de dispositif. Des dispositifs mis en place dans des écoles pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire seront décrits et analysés pour permettre un transfert des connaissances vers d'autres milieux scolaires similaires.

Les objectifs de ce projet de thèse de doctorat sont les suivants :

- 1) Décrire des dispositifs scolaires soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour des élèves ayant des besoins particuliers dans les écoles primaires et
- 2) Analyser ces dispositifs sur le continuum des paradigmes d'intégration et d'inclusion scolaires.

La période de collecte de données se tiendra pendant l'année scolaire 2018-2019. Les intervenants scolaires impliqués au sein du dispositif soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour des élèves ayant des besoins particuliers seront invités à prendre part à la collecte de données pendant cette période.

Nature et durée de votre participation

Au cours de la période de la collecte de données, la doctorante se rendra dans votre établissement scolaire pour procéder à une collecte de données qui permettront de répondre aux objectifs de recherche énoncés ci-haut. Nous vous présentons la nature de votre participation attendue pour cette recherche :

Un premier entretien individuel ou de groupe (60-90 minutes maximum) dans lequel les participant.e.s de votre milieu seront invité.s à répondre à des questions semi-dirigées permettant d'avoir un aperçu général du dispositif mis en place dans votre école.

À la suite du premier entretien, les modalités de collecte seront discutées avec les participants. Ces modalités pourraient prendre la forme :

D'entretiens individuels (30-60 minutes) visant à comprendre plus précisément certains éléments abordés lors du premier entretien. Ces entretiens, enregistrés, seront orientés par des questions concernant votre expérience relativement au dispositif à l'étude. Ces entretiens se dérouleront à votre convenance (lieu et moment à définir).

D'observation du déroulement d'une situation liée au dispositif étudié. À titre d'exemples, «qui est impliqué dans l'activité ?, qu'est-ce que les participants font ?, que se disent-ils ?, avec quels élèves interagissent-ils ?» sont des éléments qui pourront être observés. Lors de ces observations, la doctorante agira en tant qu'observatrice non-participante et prendra des notes. Tout moment d'observation sera défini à la convenance des intervenant.e.s impliqué.e.s. En aucun cas, les périodes d'observations ne seront enregistrées ou filmées. Des photographies du matériel ou de l'organisation physique de la classe ou du local pourraient être prises pour faciliter l'éventuelle analyse des données ; dans ce cas, le consentement relatif à la captation des photographies sera assuré.

Il se peut également que la doctorante échange avec le ou les intervenant.e.s impliqué.e.s suivant ces moments d'observation afin de mieux comprendre la situation observée. La doctorante s'assurera que cette discussion se tienne à la convenance de ces derniers. La doctorante pourrait également, à l'occasion, et toujours en appui à ses observations, vouloir photographier la situation alors qu'elle est en action, elle gardera alors le souci d'en déranger le moins possible le fonctionnement. La doctorante s'assurera qu'en aucun cas, des élèves ne soient inclus dans les photographies et le consentement pour la diffusion des photographies dans le cadre de colloque (à titre d'exemple) sera assuré.

De consultation de documents (matériel pédagogique, communications écrites, etc.) que vous aurez produits ou utilisés relativement au dispositif à l'étude. Ces documents aideront la doctorante dans sa compréhension du contexte dans lequel vous évoluez.

D'un entretien de consolidation ayant pour but de centraliser toutes les données recueillies en cours de collecte et d'assurer la compréhension globale du dispositif étudié. Cet ultime entretien se déroulera à la convenance des intervenant.e.s impliqué.e.s (lieu et moment à définir). Ces entretiens seront enregistrés en format audio afin de permettre une écoute subséquente par la doctorante à des fins d'analyses. Mis à part la doctorante et son comité de direction, aucune personne n'aura accès aux enregistrements.

Si on considère le temps requis à la fois pour les entretiens et les autres modalités de collectes qui seront définies avec les intervenant.e.s impliqué.e votre participation à cette recherche **implique environ deux rencontres de plus ou moins une heure.**

Risques liés à la participation

Cette recherche requiert une implication de votre part. Elle s'échelonne sur quelques mois dans une année scolaire, durant laquelle la doctorante vous questionnera sur le dispositif mis en place pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers et où elle vous observera dans des situations préétablies avec vous.

Cette présence pourrait vous importuner ou les questions qu'elle abordera pourraient remettre en question certaines de vos pratiques. Il sera important de discuter de manière transparente avec la doctorante de vos sentiments et impressions à cet égard afin que les ajustements nécessaires soient apportés à tout moment de la recherche.

La fréquence et l'intensité de la présence de la doctorante dans votre école pourront ainsi toujours être ajustées en cours de recherche, selon vos besoins et ceux de la doctorante. Cette dernière vérifiera constamment avec vous et vos collègues impliqués qu'une communication constante et honnête puisse permettre à chacun d'exprimer ses besoins.

Vous devrez également accorder du temps à la doctorante dans vos moments de pause, suite aux activités, pour des échanges spontanés, de même qu'à quelques reprises, des moments plus longs en dehors de vos heures de travail pour les entretiens plus formels.

Finalement, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite chez vous des sentiments désagréables ou des remises en question. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la doctorante. Celle-ci pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider.

Avantages liés à la participation

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des dispositifs soutenant la scolarisation en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins particuliers est l'un des bénéfices que vous procurera votre participation à cette recherche.

De plus, cette recherche pourrait vous apporter d'autres bénéfices directs tels que la motivation et l'intérêt de participer, conjointement avec vos collègues et la doctorante, à la compréhension du phénomène à l'étude.

Votre participation à cette étude vous offre également une occasion intéressante de prendre du recul et de réfléchir sur vos pratiques, de même que sur votre expérience concrète relative à l'intégration ou à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers, et d'échanger si vous le souhaitez sur celles-ci avec la doctorante. Cette recherche vous donnera d'ailleurs également une perspective extérieure, celle de la doctorante, sur ces mêmes éléments.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Vos informations personnelles ne seront connues que de la doctorante et de son comité de direction. Votre anonymat et la confidentialité des informations collectées seront assurés par le fait qu'aucun nom ni le vôtre, ni celui des élèves, de vos collègues, de l'école, etc., n'apparaîtra dans les notes de la doctorante et dans les matériaux d'analyse, de même que dans les diffusions ultérieures de la recherche : des codes alphanumériques les remplaceront.

Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de thèse, d'articles et/ou de communications scientifiques ou de conférences professionnelles ne permettront en aucun cas d'identifier les participants.

Les transcriptions d'entretiens seront numérotées et seule la doctorante aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. Les données enregistrées seront supprimées de leur support dès qu'elles auront été converties (retranscrites et/ou analysées) en matériaux écrits. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe.

Toutes des données seront détruites au plus tard cinq ans après la dernière diffusion scientifique. Cette période de temps de conservation des données est établie afin de permettre la rédaction d'articles scientifiques et la production de communications après la diffusion de la thèse. Ainsi après cette période, les documents originaux seront détruits et ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

S'il advenait que vous décidiez de mettre fin à votre participation à la recherche, vous n'avez qu'à aviser Marie-Eve Gadbois verbalement. Vous pourriez alors aussi demander que les données amassées sur vous soient retirées de la recherche. Tout enregistrement, document ou note n'impliquant que vous seraient alors détruits. Quant aux enregistrements ou notes dans lesquels vous apparaissez avec d'autres, ils seraient alors traités en retirant les éléments liés à votre participation.

La doctorante se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Indemnité compensatoire

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est prévue pour votre participation à cette recherche. En guise de remerciement pour la participation à la recherche, un portrait-école sera remis à chaque école à la fin de la recherche sous forme de rapport vulgarisé des résultats obtenus.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur la recherche et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la doctorante responsable de cette recherche ou avec sa directrice de thèse : Gadbois, Marie-eve, (514-702-5845), gadbois.marie-eve.2@courrier.uqam.ca; Dubé, France, (514) 987-3000 poste 3973, dube.france@uqam.ca.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé la recherche à laquelle vous allez participer (numéro du certificat 2780, émis le 15-06-2018). Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE-plurifacultaire : vrignaud.caroline@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements

Votre implication est essentielle à la réalisation de cette recherche et nous tenons à vous en remercier.

CONSENTEMENT

Engagement du ou de la participant.e

Je, _____, déclare avoir lu et compris la lettre d'information concernant la recherche *De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire*. J'ai bien saisi la nature de la recherche et de mon implication, les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. 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. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Engagement du chercheur

Moi, Marie-eve Gadbois, doctorante et responsable de cette recherche 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 à la recherche décrite ci-dessus; (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire. Je m'engage ainsi à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent à la recherche comportant la participation de sujets humains.

Implications pour les participant.e.s

	Oui	Non
J'accepte de participer à des entretiens de groupes et à un entretien individuel.		
J'accepte que ces entretiens soient enregistrés en support audio.		
J'accepte que la doctorante vienne observer dans mon milieu.		
J'accepte que des photographies soient prises dans le cadre d'observations.		
J'accepte de partager des documents ou du matériel à des fins d'analyses.		

J'accepte librement de participer à cette recherche

Participant.e	Chercheur.e
Nom et Prénom	Gadbois, Marie-Eve
Courriel	
Signature	Signature
Date	Date

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un code alphanumérique. Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions? Oui ☐ Non ☐

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 1er janvier 2020. Les résultats seront envoyés à l'adresse courriel indiquée ci-dessus.

ANNEXE G

Grille d’observation

Notes pragmatiques			
Date : Durée : Personnes présentes (abréviations) EI = élève intégré EO= Enseignant classe ordinaire ES= Enseignant classe spécialisée TES= Technicien (e) en éducation spécialisé(e) Autres :		Lieu : Conditions d’observations (dispositif mis en place) : Depuis quand le dispositif est mis en place :	
Notes descriptives • Actions (adaptations, interventions, interactions, manifestations) • Effets (sur les intervenants, sur les élèves) • Environnement • Autres thèmes émergents :		Notes théoriques • Interprétation • Déduction • Liens avec les concepts déjà abordés • Analyses pour trouver un sens • Hypothèses, propositions, réflexions	
Heure	Observations	Commentaires	Théorie (interprétation 1 ^{er} niveau)
Contexte d’observation (type d’activité, matières, etc.) :			

Bilan de la collecte de données

# de rencontre		date		temps		Participations																													
École FIS: le filet de sécurité														Cumul																					
Intervenants présents																								Intervenants impliqués	9										
Entretien préalable														21-sept				PSÉ1	TSE1	TSE2	ES1	ES2	TES3	ES3	EO1	DIR1			Entretien préalable	1					
Rencontre 1 (entretien de groupe)														01-oct	60 min			1	1	1	1	1	1	1					7	Entretien groupe	2				
Rencontre téléphonique (mise à jour contexte école)														17-déc	15 min			1										1	Observations	1					
Rencontre 2 (entretien de groupe)														18-mars	120 min			1						1				2	Documents	3					
Document 1 - formulaires PSÉ1														18-mars															1	Validation	1				
Document 2 - projet éducatif + plan d'action														21-mai																					
Rencontre 3 (entretien individuel)														05-juin	60 min										1			1							
Rencontre 4 (entretien individuel)														05-juin	20 min										1			1							
Observation 1 (rencontre intégration)														05-juin	15 min			1	1			1				1		4							
Document 3 - fiche de suivi intégration														05-juin															1						
Validation														28-oct												1									
Nombre de participations																		5	2	1	1	2	1	2	1	2		18							
École PPC: le projet personnel complémentaire																																			
Intervenants présents																		DIR1	EO1	SPE1	EO2	SPE2	EO3	DIR2						Intervenants impliqués	7				
Entretien préalable														03-oct					1											1	Entretien préalable	1			
Rencontre 1 (entretien de groupe)														17-oct	60 min			1												2	Entretien groupe	1			
Document 1 - recension de la littérature de EO1														17-oct																	1	Entretien individuel	3		
Rencontre 2 (entretien individuel - téléphonique)														21-janv	30 min			1												1	Observations	1			
Observation 1 (réunion de comité 1 - partage de l'audio)														22-janv	60 min			1	1	1	1	1							5	Informations supplémentaires par courriel	-				
Document 2 - ODJ de la rencontre														22-janv																		5	Documents	5	
Document 3 - notes de formation														27-janv																				à venir	
Dépôt projet implication par la chercheure														28-mars																					
Document 4 - guide de référence FEEP														04-avr																					
Observation 2 (réunion de comité 2)														09-avr	60 min			1	1	1	1	1	1		1					7					
Observation 3 (réunion de comité 3)														30-avr	60 min			1	1	1	1	1	1		1					5					
Observation (réunion de comité 4 - manquée)														07-mai	-																				
Document 5 et 6 - formulaires parents et élèves														02-juil																					
Rencontre 3 (entretien individuel - téléphonique)														15-juil	15 min			1												1					
Validation																																			
Nombre de participations																		6	5	3	2	3	2	1				22							
École GVL: le groupe «virtuel»																																			
Intervenants présents																		TES1	DIR1	CAS1	ES1	EO1								Intervenants impliqués	5				
Entretien préalable														17-déc				1												1	Entretien préalable	1			
Rencontre 1 (entretien individuel)														15-janv	60 min			1												1	Entretien groupe	1			
Informations supplémentaires par courriel 1														04-févr				1	1										2	Entretien individuel	4				
Informations supplémentaires par courriel 2														18-mars					1										1	Observation	2				
Rencontre 2 (entretien de groupe)														01-avr	60 min			1	1										2	Informations supplémentaires par courriel	-				
Rencontre 3 (entretien individuel - téléphonique)														03-juin	30 min			1											1	Documents	1				
Rencontre 4 (entretien individuel - téléphonique)														12-juin	30 min					1									1	Validation	1				
Rencontre 5 (entretien individuel - téléphonique)														14-juin	25 min						1								1						
Validation														22-oct				1												1					
Nombres de participations																		5	2	1	1							11							
École GFL: les groupes flexibles																																			
Intervenants présents																		ES1	ES2	TES1	DIR1									Intervenants impliqués	4				
Entretien préalable														29-janv				1											1	Entretien préalable	-				
Rencontre 1 (entretien de groupe)														19-mars	75 min			1	1										2	Entretien groupe	2				
Observations 1 (en classe)														19-mars	20 min																1	Entretien individuel	1		
Document 1 - planification pédagogique et organisation														19-mars																			-	Observation	-
Rencontre 2 (entretien individuel)														03-juin	35 min					1									1	Informations supplémentaires par courriel	-				
Rencontre 3 (entretien de groupe)														03-juin	100 min			1	1	1								3	Documents	3					
Document 2 - planification année à venir														03-juin																	2	Validation	2		
Document 3 - planification commune numérique														29-juin																					
Informations complémentaires par courriel 1														30-nov				1											1						
Validation														26-sept				1	1										2						
Nombres de participations																		5	3	1	1							10							
École ÉSI: l'équipe de soutien à l'inclusion																																			
Intervenants présents																		DIR1	EO1	TESCS1	TES1	PSYCS1								Intervenants impliqués	5				
Entretien préalable														28-févr				1											1	Entretien préalable	1				
Rencontre 1 (entretien groupe)														28-mars	75 min			1	1	1	1								4	Entretien groupe	1				
Observation 1 (rencontre TES, EO et TESCS)														28-mars	15 min				1	1	1								3	Entretien individuel	3				
Document 1 - horaire global														28-mars																	1	Observation	1		
Document 2 - horaire individualisé + infos par courriel 1														21-mai																		1	Informations supplémentaires par courriel	1	
Informations supplémentaires par courriel														21-mai					1													5	Documents	5	
Rencontre 2 (entretien individuel - téléphonique)														13-mai	30 min					1			1							2	Validation	3			
Document 3 - formulaire														13-mai																					
Document 4 - prix inspiration CS														11-juin																					
Rencontre 3 (entretien individuel - téléphonique)														14-juin	30 min			1												1					
Rencontre 4 (entretien individuel - téléphonique)														17-juin	30 min					1										1					
Document 5 - cadre de référence														24-oct																					
Validation 1														30-sept				1												1					
Validation 2														24-oct						1		1								2					
Nombres de participations																		4	3	5	2	2						16							

ANNEXE I

Matrice transversale



ANNEXE J

Arbre thématique – codage des données

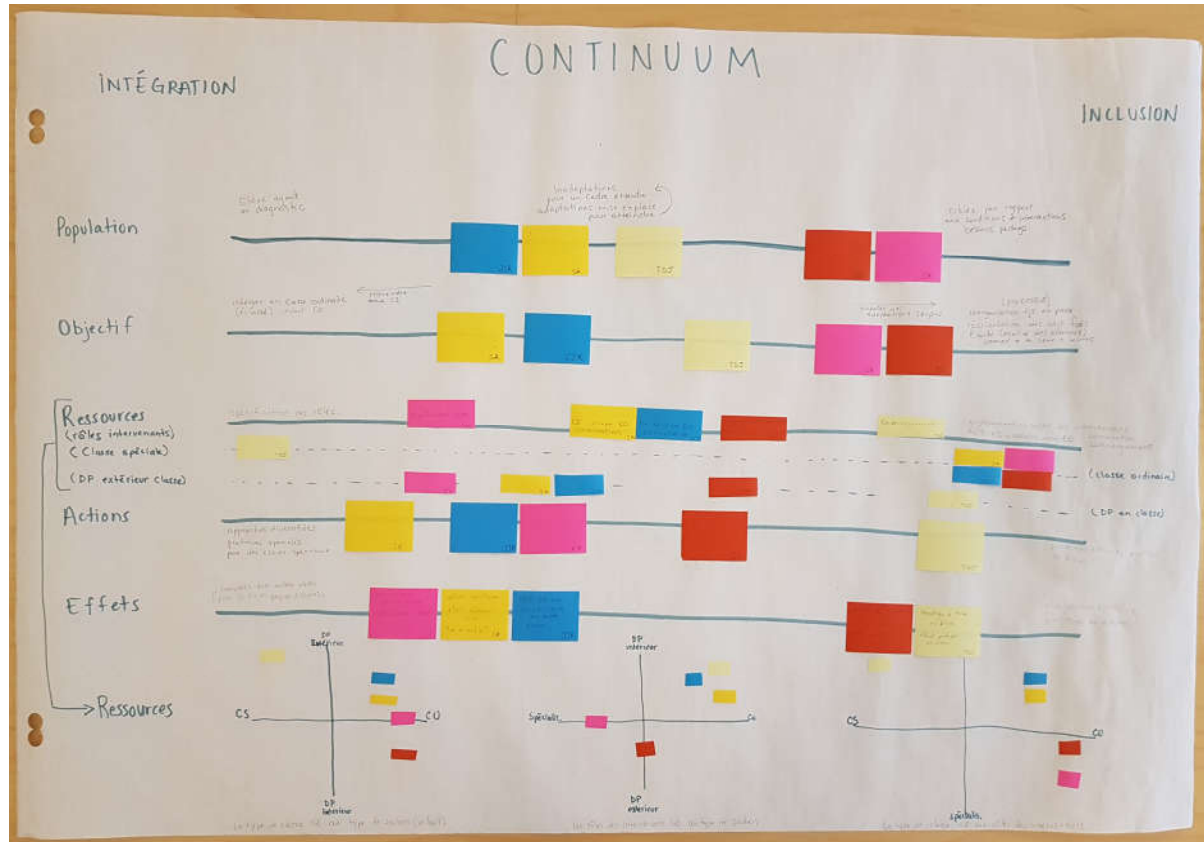
Nom	Fichiers	Références
Apports pour les intervenants	3	14
Choix des mots par les intervenants	6	7
Collaboration	23	72
Communication	9	13
Comparaisons aux pratiques d'avant	7	17
Description du milieu	9	32
Dispositif scolaire	2	2
0. Nom du projet	6	8
1. Objectifs	21	78
1. Population	29	112
Étiquetage	4	6
1. Ressources	38	241
Actions	34	212
Effets	20	93
Espace - temps	17	38
z. Organisation (ajout)	18	60
Effets de la recherche	2	2
Facilitateurs	20	96
Formation des enseignants	3	4
Implication des intervenants	2	2
Faire changer les pratiques	14	53
S'adapter pour un an 2	9	32
Fonctionnement classe CEDAC	3	13
Inclusion	4	5
Sentiment d'exclusion	1	1
Intégration	15	32
Limites de soutien	5	11
Interventions	5	12
Obstacles	17	61
Variabilité des intervenants	8	19
Parent-famille	8	13
Principe de flexibilité	10	20
Début de démarche	13	37
Contexte	13	27
Élément déclencheur	10	17
Essais-erreurs	8	11
Phases de la démarche	7	27
Prise de décision	3	3
Réticences	17	29
Rôle de la direction	6	18
Type de regroupements	10	25
Z. informations sur les participants	7	7
Z. Phrase clé	3	5
Z. réalité scolaire pendant la collecte	6	9

ANNEXE K

Matrice transversale – division de la composante des effets

	GFL	FIS	ÉSI	PPC	GVI
EFFETS					
ÉLÈVES		* VOIR TABLEAU 3 *			
INTER-ENANTS					
PÉDAGOG. INTERVEN.					
VISION (INCLUSION)					
Relations sociales					
Bien-être					
Ensemble de groupe (tout les élèves)					

Analyse transversale : continuum



ANNEXE M

Lettre d'autorisation du milieu

En-tête officiel de l'école et de la commission scolaire

LETTRE D'AUTORISATION DU MILIEU

Le xx xx 2018,

Madame xxx
Responsable des demandes émanant de la Faculté des sciences de l'Éducation
Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE 3)
Université du Québec Montréal (UQAM)
Faculté des sciences de l'éducation
Local N-R505
1205, rue Saint-Denis
Montréal (Québec) H2X 3R9

Madame xxx,

Objet : Autorisation de collecte de données, École xx (Commission scolaire xx) – projet de recherche doctorale de Marie-eve Gadbois, numéro de certification CERPE 3 - 2780.

Par la présente, nous autorisons Marie-eve Gadbois, chercheure doctorante à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), à procéder, durant l'année scolaire 2018-2019, à une collecte de données dans notre établissement scolaire. Les intervenant.e.s de notre école ont consenti à participer à la recherche ayant pour titre : *De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire.*

Madame Gadbois nous a présenté les grandes lignes de son projet et nous comprenons l'essentiel de l'implication de l'école dans celui-ci. Nous consentons à ce que madame Gadbois dirige des entretiens de groupe et individuels, qu'elle recueille des documents pertinents à sa recherche et qu'elle observe les moments liés à la mise en place d'un dispositif de scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers.

Nous comprenons également la nature émergente de la recherche de madame Gadbois, et sommes prête à échanger et revoir avec elle, tout au long de la recherche, l'implication et la participation possibles d'autres intervenant.e.s de l'école, ainsi que la collecte d'autres informations dont la présente autorisation ne ferait pas l'objet.

Nous vous prions d'agréer, Madame xx, nos salutations sincères et cordiales.

ANNEXE N

Certificat éthique

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	De l'intégration à l'inclusion : analyse de dispositifs soutenant la scolarisation d'élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire
Nom de l'étudiant:	Marie-Eve GADBOIS
Programme d'études:	Doctorat en éducation
Direction de recherche:	France DUBÉ
Codirection:	Mirela MOLDOVEANU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Marie Nadeau
Marie Nadeau
Présidente du CERPE 3 : Faculté des sciences, faculté des sciences de l'éducation
Professeure, Département didactique des langues