

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARIE-EVE GADBOIS

DÉCEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

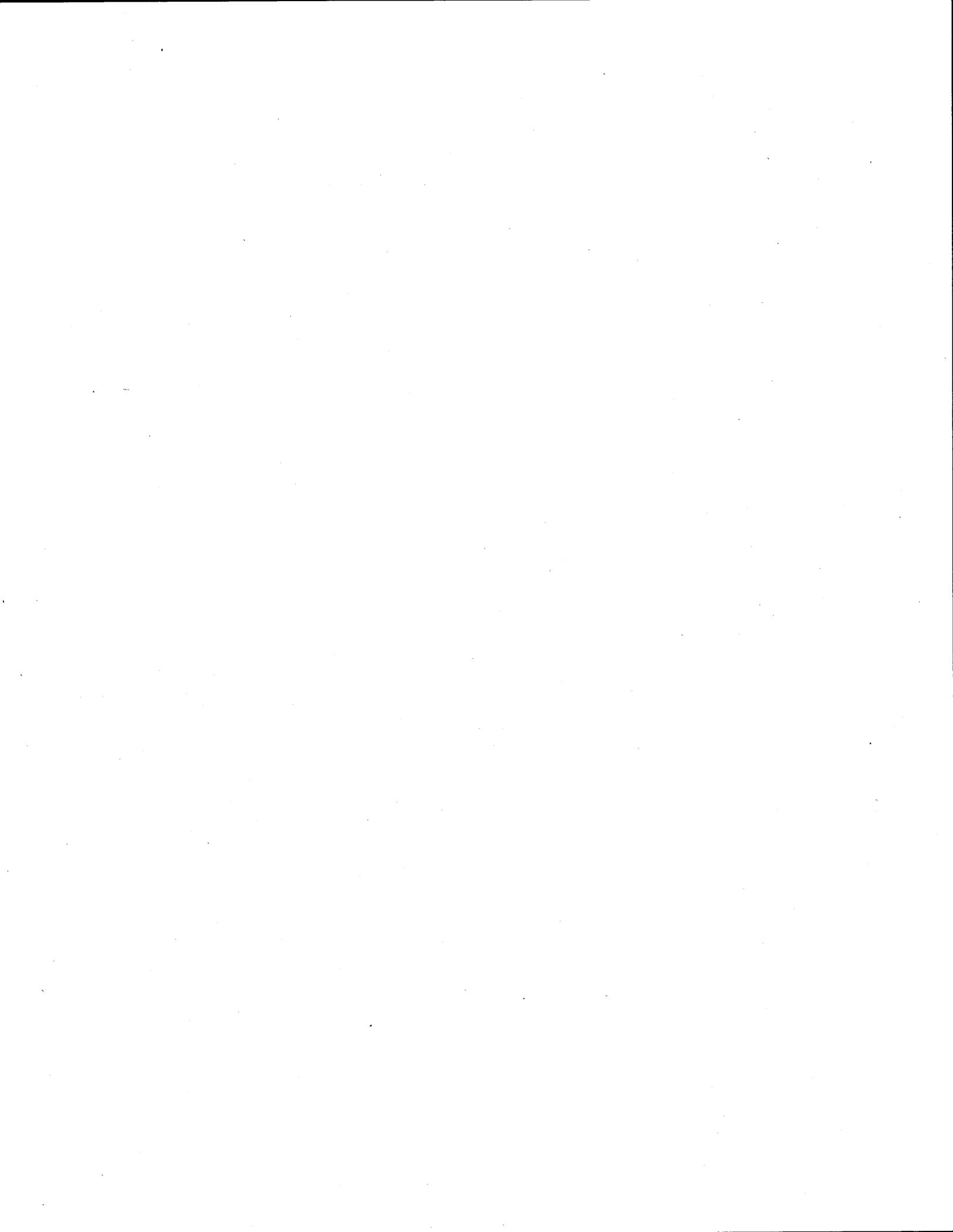
La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement 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

Je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet. Je désire tout d'abord remercier Mme France Dubé, qui, en tant que directrice de maîtrise, s'est toujours démontrée disponible et à l'écoute de tous mes questionnements. Son soutien, son encadrement et ses conseils ont été pour moi une source de motivation tout au long du cheminement de ce projet et au développement d'une forte envie de m'insérer dans le domaine de la recherche en éducation.

Je tiens également à remercier les intervenantes qui ont pris part à ce projet et qui m'ont fait confiance. Sans elles, le projet n'aurait jamais vu le jour. Mes collègues enseignantes et éducatrices ont aussi toujours su m'encourager depuis le début de mes études de second cycle et je leur en suis très reconnaissante. Je dois aussi remercier mes collègues étudiantes avec qui j'ai pu partager des idées et avec lesquelles j'ai eu des discussions qui ont enrichi mon projet.

Finalement, j'adresse un merci tout particulier à mes parents et à mon conjoint, aux membres de ma famille, ainsi qu'à mes amis qui m'ont toujours soutenue dans mes études et encouragée dans tous les projets que j'ai entrepris.



PRÉAMBULE

Ce projet a vu le jour alors que j'en étais à ma première année d'enseignement dans une classe d'adaptation scolaire. À ce moment, j'avais un élève performant en français qui avait les capacités de vivre une intégration partielle à raison de 8 heures par semaine dans la classe ordinaire de 6^e année. L'intégration était organisée selon un calendrier préétabli, basé sur les heures d'enseignement de français en classe ordinaire de l'enseignante du secteur régulier. Chaque jour, l'élève quittait ma classe et allait faire ses apprentissages en français dans la classe voisine. La majeure partie du temps, l'élève était accompagné de l'éducatrice spécialisée. Il revenait ensuite pour développer ses compétences dans ses autres matières avec notre classe spéciale.

Au moment de faire l'évaluation de mon élève, je me suis butée à un problème. Je ne connaissais pas exactement le contenu et les stratégies enseignées en français ni même les exigences de l'enseignante de la classe ordinaire. À ce moment, j'ai réalisé que la communication entre l'enseignante qui accueillait mon élève et moi ne semblait pas organisée de façon à optimiser la réussite de l'intégration de ce dernier. Je me suis alors questionnée sur les pratiques collaboratives vécues dans d'autres milieux lors d'intégration partielle et plus particulièrement sur l'importance de la communication entre les enseignantes impliquées.

La collaboration entre les enseignants de la classe d'adaptation scolaire et de la classe ordinaire est alors devenue un grand questionnement pour moi, et c'est dans cette optique que j'ai voulu aller étudier d'autres milieux pour comprendre comment cette collaboration est vécue. Ce projet d'intervention a contribué à adapter un protocole qui pourrait faciliter la communication entre les enseignantes des deux milieux, toujours dans un but d'assurer une intégration optimale et de répondre aux besoins de l'élève.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
PRÉAMBULE	iii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Contexte.....	3
1.1.1 Contexte général de la scolarisation des EHDAA au Québec	3
1.1.2 Le trouble du spectre de l'autisme	5
1.1.3 L'élève ayant un TSA intégré en classe ordinaire	6
1.2. Identification du contexte	7
1.2.1 La commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	7
1.2.2 Le cas de Théo	8
1.3 Problème	9
1.3.1 Problème relevé par la pratique	9
1.3.2 Problème soutenu par la recherche	10
1.3.3 Pertinence sociale.....	13
1.3.4 Pertinence scientifique.....	14
1.4 Objectif général de la recherche-développement.....	16
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 Posture épistémologique	17
2.2 Intégration scolaire.....	18
2.2.1 Intégration scolaire ou inclusion ?	19

2.3	La collaboration	22
	2.3.1 La collaboration entre les enseignants dans le cadre d'intégration scolaire	24
	2.3.2 Les outils de collaboration	26
	2.3.3 Les modèles des niveaux de collaboration.....	27
2.4	Formulation d'objectifs spécifiques.....	29

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE	30	
3.1 Sélection des participantes.....	30	
	3.1.1 Portrait des intervenantes scolaires participantes	31
	3.1.2 Considérations éthiques	33
3.2 Sélection d'une stratégie	34	
	3.2.1 Entretiens semi-dirigés.....	34
	3.2.2 Plan de l'analyse	36
	3.2.3 Adaptation du protocole.....	37
3.3 Calendrier.....	39	

CHAPITRE IV

RÉSULTATS	40	
4.1 Pratiques collaboratives actuelles à l'école où se déroule le projet pilote d'intégration partielle d'élèves ayant un TSA.....	40	
4.2 Planification d'actions	46	
	4.2.1 Analyse de la collaboration pour l'intégration partielle en classe ordinaire.....	47
	4.2.2 Pratiques collaboratives actuelles et identification de besoins	50
	4.2.3 Pistes de solutions proposées par le milieu	52

4.3	Mise en opération.....	54
4.3.1	Adaptation du protocole.....	54
4.3.2	Comparaisons entre le protocole original et le protocole adapté	57
4.3.3	Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée	61

CHAPITRE V

	PERSPECTIVE CRITIQUE	71
5.1	L'évaluation	71
5.2	Liens avec les recherches antérieures	72
5.3	Discussion et limites	73

CHAPITRE VI

	CONCLUSION	76
--	------------------	----

ANNEXE A

	SYSTEME EN CASCADE : MODÈLE INTÉGRÉ D'ORGANISATION DES MESURES SPÉCIALES D'ENSEIGNEMENT	78
--	--	----

ANNEXE B

	PROTOCOLE D'INTÉGRATION PARTIELLE EN COURS D'ANNÉE POUR UN ÉLÈVE EN CLASSE SPÉCIALE VERS LA CLASSE ORDINAIRE.....	79
--	--	----

ANNEXE C

	PROTOCOLE D'ENTRETIEN des enseignantes	89
	PROTOCOLE D'ENTRETIEN de la technicienne en éducation spécialisée	92
	PROTOCOLE D'ENTRETIEN la direction d'école.....	94

APPENDICE A	
PRISE DE CONTACT AVEC LA DIRECTION D'ÉCOLE.....	96
APPENDICE B	
PRISE DE CONTACT AVEC LES ENSEIGNANTES ET LA TECHNICIENNE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE	97
APPENDICE C	
CERTIFICAT ÉTHIQUE	98
APPENDICE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	99
RÉFÉRENCES	104

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Continuum provisionnel des relations entre collègues (Little, 1990)..	27
2.2	Les niveaux d'interdépendance (Beaumont <i>et al.</i> ,2010)	28

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	L'intégration scolaire et l'inclusion.....	21
2.2	Les niveaux d'interdépendance de Beaumont <i>et al.</i> (2010)	29
3.1	Calendrier pour l'année 2015.....	39
4.1	Collaboration selon les niveaux d'interdépendance de Beaumont <i>et al.</i> (2010)	47
4.2	Absence de collaboration selon les niveaux d'interdépendance de Beaumont <i>et al.</i> (2010)	49
4.3	Les obstacles à la collaboration lors de l'intégration partielle.....	51
4.4	Adaptations nécessaires pour atteindre un plus haut niveau de collaboration.....	55
4.5	Adaptations proposées pour le protocole adapté.....	58
4.6	Adaptations proposées pour la phase «planification».....	59
4.7	Adaptations proposées pour la phase «réalisation».....	60
4.6	Proposition de l'ajout d'une phase «réajustement»	61

LISTE DES ABRÉVIATIONS

(par ordre d'apparition)

EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
CSSMI	Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Iles
DSM-V	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
TES	Technicien(ne) en éducation spécialisée
PIA	Plan d'intervention adapté
PI	Plan d'intégration

INTRODUCTION

Dans un contexte québécois où l'intégration scolaire est maintenant l'avenue à privilégier, de nombreux réajustements au sein des écoles doivent être planifiés. L'intégration peut être vécue de diverses façons et être offerte à différents niveaux scolaires. Ainsi, certains élèves sont scolarisés dans des classes spéciales d'adaptation scolaire pour répondre à leurs besoins, mais peuvent vivre de l'intégration partielle dans une classe ordinaire selon leurs capacités, plus spécifiquement pour certaines matières.

Afin d'assurer une concertation des services offerts à ces élèves, des pratiques collaboratives entre les intervenants scolaires des milieux de l'adaptation scolaire et du régulier sont à privilégier. Le but de cette intervention est d'étudier les pratiques collaboratives lors de l'intégration partielle d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et proposer une démarche qui contribue à favoriser la collaboration.

Ce projet s'insère dans notre cheminement à la maîtrise professionnelle et répond à une envie de compréhension et d'expérimentation sur le terrain. Nous avons comme mandat de rassembler et de croiser les besoins exprimés dans un milieu scolaire et d'appliquer des adaptations en lien direct avec ces besoins. Nous comptons pouvoir réinvestir les connaissances émergentes dans notre propre milieu professionnel. Le projet est donc orienté vers la transformation des situations éducatives par la proposition de stratégies réalistes et adaptées aux objectifs poursuivis tout en répondant à des besoins d'une situation professionnelle vécue.

Notre projet s'insère dans un processus de recherche-développement. La recherche-développement, méthode de recherche plus axée sur les moyens, est orientée vers le

développement ou l'amélioration d'outil d'intervention. L'outil, utilisé dans le milieu doit être validé auprès des intervenants. La recherche-développement se déroule habituellement suivant ces étapes : identification du contexte, la formulation d'objectifs, la sélection d'une stratégie, la planification des actions, la mise en opération ainsi que l'évaluation. Nous avons comme objectif d'analyser les besoins des intervenants dans le cadre d'intégration partielle et de proposer une démarche pour favoriser la collaboration dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA vers la classe ordinaire

Notre recherche-développement s'intéresse particulièrement aux perceptions d'intervenants travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), à leurs besoins pour mieux intervenir auprès des élèves et à la collaboration à développer entre eux pour favoriser l'intégration.

Le premier chapitre présente le contexte général de l'intégration scolaire au Québec et le contexte spécifique du projet, la problématique générale de notre projet ainsi que l'objectif général de notre recherche-développement. Dans le deuxième chapitre, les concepts principaux du projet sont définis selon plusieurs auteurs. Ces concepts sont l'intégration scolaire, notamment définie par rapport à l'inclusion et la collaboration. Les objectifs spécifiques de notre recherche-développement sont présentés à la fin de ce chapitre. Le troisième chapitre porte sur les aspects méthodologiques de notre recherche-développement. Le quatrième chapitre présente les résultats et à la toute fin, un protocole d'intégration partielle adapté est présenté, résultant de notre recherche-développement. Une perspective critique de ces résultats est présentée au chapitre cinq. En conclusion, au chapitre 6, les retombées de la recherche-développement sur le milieu scolaire participant, les limites rencontrées ainsi que les perspectives de recherche sont présentées. Des annexes sont également disponibles afin de mieux comprendre les finalités de notre projet et les principales étapes de cette recherche-développement.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous présentons le contexte général de la scolarisation des EHDAA au Québec et plus spécifiquement la scolarisation des élèves ayant un TSA. Nous présentons ensuite le contexte spécifique dans lequel notre recherche-développement s'est déroulée. Le problème, relevant de la pratique du milieu ainsi que de la recherche, est exposé ainsi que la pertinence sociale et la pertinence scientifique de notre projet. Finalement, nous présentons notre objectif général.

1.1 Contexte

1.1.1 Contexte général de la scolarisation des EHDAA au Québec

Depuis de nombreuses années, diverses actions ont été mises en place pour répondre aux besoins des EHDAA dans les milieux scolaires. Leur scolarité et les moyens mis en place pour les soutenir restent à ce jour un enjeu en éducation. Au Québec, c'est au courant des années soixante que des mesures ont été mises en place pour soutenir ces élèves. À ce moment, des écoles et des classes spéciales ont été créées et on y regroupait les élèves en classes à effectif réduit (Goupil, 2014). Les décideurs croyaient alors aux mérites d'interventions spécialisées en classe spéciale. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, le nombre d'élèves en difficulté n'a cessé de croître et les mesures mises en place ne semblaient plus répondre aux besoins de ces élèves et ne donnaient pas les résultats escomptés. Sous l'influence des transformations pédagogiques américaines, le Québec propose alors, en 1976, le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) qui fait la promotion de l'intégration des

EHDAA dans le cadre scolaire le plus normal possible (Goupil, 2014; Boutin et Bessette, 2009). Dans ce rapport, on propose un système intégré de mesures éducatives divisé en huit niveaux d'adaptation possibles, passant de la classe ordinaire (niveau 1) à l'enseignement en centre hospitalier (niveau 8) appelé «le système en cascade». Dans ce système, on favorise toujours le cadre le plus normal possible selon les besoins et capacités de l'élève (*voir Annexe A*).

Par la suite, au fil des années, les textes légaux et les orientations ministérielles ont précisé les modalités assurant une approche individualisée pour l'organisation des services, favorisant ainsi une réponse adaptée à chaque élève en fonction de ses besoins et de ses capacités (MELS, 2007). Par exemple, la *Loi sur l'instruction publique* du Québec (Gouvernement du Québec, 1997) mentionne qu'un plan d'intervention est obligatoire pour les EHDAA. Ce plan d'intervention (PIA) doit être adapté aux besoins de l'élève, tenir compte de l'évaluation de ses capacités et doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux EHDAA (Gouvernement du Québec, 1997, article 96.14). Toujours dans cette loi, l'article 235 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 chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves (Gouvernement du Québec, 1997, article 235)

En 1999, le ministère de l'Éducation a adopté une nouvelle 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 EHDAA, 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, partielle 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).

1.1.2 Le trouble du spectre de l'autisme

Parmi les EHDAA reconnus par le ministère, on retrouve des élèves ayant un TSA. Selon *l'American Psychological Association* (2013), les critères diagnostiques reliés à ce trouble neurodéveloppemental sont la présence de déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés et/ou, encore, par des comportements, intérêts ou activités à caractère restreint et répétitif. Le taux de prévalence aux États-Unis et dans les autres pays est d'environ 1% de la population et le diagnostic est porté quatre fois plus souvent chez les garçons que chez les filles. Le TSA est souvent associé à un déficit intellectuel et à des troubles du langage. Depuis les quinze dernières années, au Québec, la prévalence double tous les ans (Bolduc, 2013). Les milieux scolaires doivent donc mettre en place des dispositifs pour répondre aux besoins de ces élèves de plus en plus nombreux.

Au Québec, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (MELS, 2007) définit l'élève ayant un trouble envahissant du développement (maintenant nommé trouble du spectre de l'autisme, TSA) comme étant celui qui a des limites importantes sur le plan de la communication, la socialisation et/ou les apprentissages scolaires. De plus, cet élève aurait des incapacités qui l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires

normalement proposées aux jeunes de son âge. Pour répondre aux besoins des élèves ayant un TSA, le MELS propose comme mesure d'appui un service de type continu.

Le soutien continu se caractérise par des services offerts durant plusieurs heures, chaque jour. [...] un membre du personnel doit être disponible en tout temps dans l'école, pour intervenir lors de situations imprévues (MELS, 2007, p.11).

1.1.3 L'élève ayant un TSA intégré en classe ordinaire

Des données de l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie montrent que l'intégration en classe ordinaire pour les élèves ayant un TSA est une pratique en hausse. En effet, le pourcentage d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire avec soutien est passé de 31% en 200-2001 à 46% en 2014. (Noisieux, 2014).

Le soutien particulier pour ces élèves se veut d'assurer la mise en place de conditions favorisant l'intégration dans les classes ordinaires. En effet, certaines pratiques éducatives dites efficaces ont été confirmées. Parmi celles-ci, figurent la mise en place de services et un soutien individualisé pour les élèves et leur famille, un enseignement systématique, un environnement fonctionnel et structuré, un programme spécialisé, une analyse fonctionnelle pour les comportements problématiques et finalement, l'implication parentale. Afin d'optimiser le progrès des élèves ayant un TSA, le milieu scolaire doit être flexible quant aux services offerts puisqu'aucun programme, soutien ou service ne peut satisfaire aux besoins de tous les élèves ayant un TSA (Fahmi, 2013).

Les difficultés que peuvent vivre les enseignants relativement à l'instruction et la qualification des élèves ayant un TSA relèvent d'une problématique connue. Des efforts sont nécessaires de la part des enseignants pour adapter, voire modifier les

objectifs d'apprentissage pour les élèves ayant un TSA. La collaboration vécue entre enseignants et les divers intervenants peut être une voie de soutien à ces difficultés. D'ailleurs, dans le cadre d'intégration d'élève ayant un TSA en classe ordinaire, le soutien d'un éducateur est souvent un service offert. Ce service peut être accordé à temps plein, à temps partiel et de façon individuelle ou collective, quand plus d'un élève est accompagné, selon les besoins. La collaboration entre le technicien en éducation spécialisée et l'enseignant est de mise afin d'assurer une cohésion dans les interventions appliquées en vue d'atteindre les objectifs fixés pour cet élève.

Un aspect à considérer dans le cadre d'intégration d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire est le niveau de formation des enseignants concernant ce trouble. Odier Guedj et Chatenoud (2014) mentionnent que selon des études, les parents d'élèves ayant un TSA mettent beaucoup d'importance sur la formation qui permettrait une meilleure compréhension quant aux spécificités de ces élèves, et ce, peu importe qu'il soit enseignant en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire. Ces auteurs mentionnent que selon les parents, la formation initiale des enseignants devrait permettre aux enseignants de mieux connaître les caractéristiques spécifiques du trouble et qu'une formation continue devrait leur être offerte.

1.2 Identification du contexte

1.2.1 La commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Le projet en cours se déroule dans des écoles de la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, sur la Rive-Nord de Montréal. La *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* proposée par cette commission scolaire (CSSMI,

2010) a pour objet de prévoir, conformément à l'article 235 de la *Loi sur l'instruction publique*, les modalités d'organisation des services éducatifs aux élèves EHDAA du secteur des jeunes. Cette politique s'inscrit dans les orientations de la Politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous les élèves* du ministère de l'Éducation du Québec (1999). Dans cette politique, l'intégration des EHDAA est mentionnée et les modalités y sont expliquées.

La commission scolaire considère l'intégration de l'élève HDAA en classe ordinaire comme premier service à envisager. Cette organisation est de nature à faciliter les apprentissages, l'insertion sociale de l'élève HDAA et favorise l'ouverture à la différence (CSSMI, 2010, p.3).

En ce sens, des comités consultatifs des services aux EHDAA ont été fondés dans les écoles et des protocoles concernant l'intégration d'élèves en classe ordinaire ont été mis en place. Le *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spéciale vers la classe ordinaire* (CSSMI, 2012), conçu par une équipe d'enseignants et de conseillers pédagogiques, propose deux phases à suivre dans le cadre d'une intégration. Ce protocole permet aux intervenants de suivre des étapes afin d'assurer la meilleure intégration possible pour l'élève (*voir Annexe B*). Dans le cadre du projet actuel, les intervenants ont été interrogés au sujet des modalités liées à ce protocole afin de savoir s'il est utilisé, apprécié et comment il pourrait être amélioré pour mieux répondre aux besoins de collaboration pour favoriser l'intégration d'un élève ayant un TSA.

1.2.2 Le cas de Théo

Notre recherche-développement prend place dans une école ordinaire qui comporte trois classes d'adaptation scolaire et où un projet pilote est implanté pour l'année scolaire 2014-2015. Lors de la création des trois groupes en classe d'adaptation scolaire pour élèves ayant un TSA, l'équipe-école a fait le choix de ne pas former les groupes selon leur âge ou leur niveau académique. Ainsi, la formation des groupes a

plutôt été effectuée en fonction du niveau d'autonomie des élèves et de leur capacité à être intégrés. Un groupe de huit élèves de niveaux scolaires de la 2^e à la 6^e année a donc été formé. Ces 8 élèves avaient un profil scolaire qui démontrait la possibilité de faire de l'intégration en classe ordinaire et demandait moins de soutien comportemental. Ainsi, chacun de ces élèves est intégré avec les spécialistes de musique, d'éducation physique et à la santé ou d'anglais ou encore est intégré en classe ordinaire dans les matières enseignées.

Les intervenantes ciblées dans cette étude de cas travaillent toutes auprès d'un même élève. Il s'agit de Théo (pseudonyme), un élève intégré en 5^e année, son niveau académique chronologique (il a 11 ans). En 4^e année, Théo a tout d'abord été intégré partiellement en sciences et technologies et en univers social, les matières pour lesquelles il a de la facilité et de l'intérêt. Cette intégration se vivait à raison d'environ 5 heures/ semaine. Dès le début de son année scolaire en cours (en 5^e année), il a aussi été intégré lors des périodes de spécialistes (anglais, éducation physique) puisqu'il démontrait des capacités à être intégré. À ce moment, Théo était intégré dans la classe de 5^e année à raison de 15 à 20 heures par semaine. Au printemps, l'équipe a choisi de lui faire vivre une intégration complète en classe de 5^e année en cours d'année scolaire puisque l'intégration se déroulait de façon positive.

1.3 Problème

1.3.1 Problème soulevé par la pratique

La formation de groupes, telle que mentionnée, a été décidée suite à une problématique vécue lors de l'année scolaire précédente. Cette année-là, les groupes qui ont été formés en se basant sur l'âge des élèves étaient très hétérogènes et les enseignantes arrivaient difficilement à répondre aux besoins individuels des élèves.

Les besoins étaient trop différents et exigeaient de l'enseignement individualisé. L'équipe a alors tenté de remédier à la situation en créant le groupe d'élèves intégrés. Puisque l'année en cours est la première année pour ce projet pilote, certaines problématiques ont été perçues par les intervenantes scolaires. Tout d'abord, la maturité des élèves est très variable à cause de leur âge chronologique différent. De plus, les responsabilités entre les enseignantes de l'adaptation scolaire et l'enseignante de la classe ordinaire n'ont pas clairement été définies (enseignement, évaluation). L'organisation générale de l'intégration n'est pas définie et les intervenantes n'ont pas beaucoup de temps pour se rencontrer. Finalement, une question était évoquée sans cesse : la responsabilité de cet élève revient à quelle enseignante?

1.3.2. Problème soutenu par la recherche

Avec la nouvelle structure scolaire proposée et l'intégration d'EHDAA qui devient une pratique privilégiée, l'intensification de la charge de travail des enseignants est souvent mentionnée. Dans une analyse documentaire québécoise portant sur les formes d'organisation du travail chez les enseignants, Henry (2011) a démontré que les programmes d'enseignement sont plus chargés, les services qui entourent l'élève diminuent, les responsabilités augmentent, les besoins sont plus grands qu'auparavant, les communications avec les parents doivent être plus fréquentes, le temps de préparation et de planification est plus long et le travail à effectuer en dehors des heures allouées est en hausse constante. De plus, cette lourdeur se fait également sentir lors de la prestation de services : c'est plus intense, les enseignants ont de moins en moins de temps à accorder à chaque élève, ce qui donne le sentiment de toujours agir dans l'urgence. Évidemment, cette charge de travail qualitative et quantitative est aussi présente, et l'on peut s'attendre à ce qu'elle soit plus complexe pour les

enseignants des classes ordinaires qui accueillent des EHDAA dans leur classe ordinaire.

À ce sujet, en 2003, Sharpe et Hawes de l'Université du Minnesota ont mentionné que l'un des défis lors de l'intégration des EHDAA en classe ordinaire se situe sur le plan de la collaboration entre les enseignants des classes ordinaires et ceux des classes spéciales. Selon eux, les enseignants (provenant des deux types de milieux d'enseignement) ont typiquement tendance à avoir un haut degré d'autonomie et préfèrent prendre des décisions de façon individuelle. Toujours aux États-Unis, Gruenert (2005) s'est aussi intéressé à la collaboration entre les enseignants et a démontré que la culture traditionnelle en éducation est surtout basée sur des valeurs d'autonomie et d'individualisme et que la culture collaborative n'est pas exercée comme pratique intuitive. Au Québec, Corriveau et son équipe (2004) ont démontré que la structure organisationnelle dans les écoles comporte encore très peu de composantes d'une organisation du travail basée sur des communications, des actions, des interactions ou des projets d'équipe.

D'autre part, les enseignants des classes ordinaires qui intègrent des EHDAA dans leur classe ne se sentent pas outillés ni préparés pour prendre une telle responsabilité. En ce sens, Goupil (2014) explique que l'intégration scolaire se heurte à plusieurs obstacles: les craintes et résistances du personnel, les lacunes de la formation du personnel quant à l'intégration des élèves ayant des besoins variés, le manque d'outils pédagogiques ou d'outils d'évaluation, la dynamique liée à la participation des parents, l'attribution des ressources humaines et financières de même que les défis liés aux transformations organisationnelles.

Cross et Walter-Knight (1997) ont aussi démontré qu'avec tous les changements dans les milieux scolaires et l'arrivée des EHDAA en classe ordinaire, les enseignants doivent adapter leurs stratégies et restructurer leur environnement scolaire afin de

répondre aux besoins de tous les élèves. En ce sens, ces enseignants doivent apprendre à travailler davantage en collaboration et à partager leurs expertises individuelles avec leurs collègues. Pour la majorité des enseignants, de nombreuses barrières semblent toutefois présentes dans la collaboration. Parmi celles-ci, le manque de ressources, de développement professionnel et le faible soutien venant de la direction sont des exemples souvent cités. Toutefois, la barrière qui semble la plus souvent citée est celle du manque de temps (Mittra, 2010). Selon Caron et McLaughlin (2002), une collaboration effective exige un engagement de temps considérable de la part des intervenants (minimalement une fois par semaine). À ce sujet, ces auteurs américains mentionnent que les rencontres doivent permettre aux enseignants non seulement de discuter au sujet des élèves, mais aussi de prendre part à un développement professionnel collectif et de partager sur les normes de collégialité qui guident les intervenants dans l'école.

Dans une recherche concernant les perceptions des enseignants par rapport à leur collaboration dans le cadre d'intégration d'EHDAA, Carter (2006) a expliqué que les intervenants ont du mal à organiser la collaboration et que dans de nombreux cas, la répartition des tâches est complexe et souvent inégale. De plus, dans les cas où les intervenants ne s'entendent pas sur certains éléments, ils en discutent peu ensemble afin de trouver une solution commune. Dans sa recherche, l'auteur soutient que la collaboration doit donc être mieux organisée et que les rôles de chacun doivent être mieux définis pour assurer une collaboration efficace.

Walting (2004) explique que la collaboration, souvent vue comme de l'aide entre enseignants, serait perçue comme un aveu d'incompétence. Dans un contexte d'intégration scolaire, les enseignants ne semblent pas préparés à travailler en interaction avec les autres membres du personnel. L'auteur mentionne d'une part que les enseignants préfèrent garder une relation privilégiée et exclusive avec leurs élèves

et d'autre part que les relations d'experts se vivent difficilement, menant parfois à des pratiques collaboratives teintées et menées par une volonté de pouvoir.

1.3.3 Pertinence sociale

Depuis la dernière *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), le taux d'intégration scolaire des élèves identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage est en augmentation et les élèves en difficulté d'apprentissage sont de plus en plus nombreux à fréquenter une classe ou une école ordinaire. Selon les statistiques du *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire* (Gaudreau, *et al.*, 2008) le nombre d'EHDAA par rapport au nombre total d'élèves dans les commissions scolaires du Québec n'a cessé d'augmenter passant de 12,7 % à 16 % de 1998-1999 à 2005-2006. Dans ce rapport, on mentionne qu'il y a eu une augmentation de 13% des EHDAA en 2005-2006 par rapport à 2002-2003 à l'intérieur de toutes les commissions scolaires du Québec. Le pourcentage d'intégration a augmenté avec les années pour s'établir, en 2005-2006, à plus de 94% des EHDAA intégrés à l'école ordinaire et près de 65% dans les classes ordinaires. Le pourcentage d'intégration à la classe ordinaire a augmenté à chaque ordre d'enseignement pour se situer, en 2005-2006, à près de 70% au préscolaire, à plus de 80% au primaire et à près de 50% au secondaire (Gaudreau, *et al.*, 2008). Pour répondre aux besoins de ces élèves, la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) propose six voies afin de soutenir les EHDAA et répondre à leurs besoins, et ce, toujours en ayant en tête de garder l'élève le plus près de son environnement naturel et en privilégiant l'intégration scolaire, comme il l'a été précisé précédemment.

Dans le *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA*, le MELS (2008) propose diverses démarches afin de favoriser une meilleure intégration en classe ordinaire. De ces propositions est mentionnée la libération ponctuelle des intervenants pour allouer

du temps à la concertation dans une perspective d'amélioration de la qualité et du suivi des plans d'interventions.

Ces données ministérielles démontrent que l'intégration des EHDAA en classe ordinaire est en hausse et que les milieux devront s'organiser afin de s'assurer de bien répondre à leurs besoins.

1.3.4 Pertinence scientifique

Dans leurs propositions sur les mesures à mettre en place lors d'intégration, Wolfe et Hall (2003) mentionnent que la collaboration entre les enseignants du secteur régulier et du secteur de l'adaptation scolaire est essentielle pour répondre aux besoins scolaires et sociaux des EHDAA. Selon ces auteurs, cette collaboration, où il serait nécessaire d'établir la communication entre les intervenants, devrait tenir sur le partage des connaissances et la mise en place de stratégies pour planifier une pédagogie adaptée.

De leur côté, Goddard et Goddard (2007) ont non seulement démontré que la collaboration entre les intervenants scolaires est essentielle pour répondre aux besoins des élèves, mais ont aussi confirmé qu'il existe une relation positive statistiquement significative entre la collaboration des enseignants et la réussite des élèves. En effet, cette étude indique que la collaboration des enseignants est associée à une augmentation du rendement scolaire des élèves. Plus précisément, leurs résultats indiquent que des élèves de 4^e année du primaire ont eu un rendement plus élevé en mathématiques et en lecture lorsqu'ils fréquentaient des écoles caractérisées par un niveau plus élevé de collaboration des enseignants pour l'amélioration de l'école. Allant dans le même sens, Gruenert (2005) a démontré que les écoles ayant un niveau de collaboration élevé ont tendance à avoir des élèves ayant un rendement scolaire plus élevé. Plus précisément, dans le cadre de cette recherche, les performances en mathématiques et en langue sont positivement corrélées avec la culture collaborative

lors de laquelle les enseignants travaillent en collégialité. Les éléments qui semblent générer plus d'effets positifs dans cette culture de collaboration sont le développement professionnel, les buts pédagogiques communs et le partenariat d'apprentissage.

Leclerc et son équipe (2007) ont recensé les écrits concernant les structures organisationnelles mettant à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelle. Les résultats recueillis ont démontré que ce mode de fonctionnement avait des impacts bénéfiques sur les rendements scolaires des élèves, mais aussi sur le moral des enseignants. Par conséquent, afin de voir une amélioration des résultats des élèves, une pression est exercée sur les directions pour les inciter à mettre en place des structures priorisant le travail d'équipe, les échanges entre les enseignants et l'interdépendance en regard des résultats des élèves.

Les pratiques collaboratives dans les milieux scolaires semblent donc avoir des retombées positives pour les élèves et pour les enseignants puisqu'elles permettent d'assurer la continuité et la complémentarité des interventions (Beaumont *et al.*, 2010). Au plan personnel, les enseignants ont mentionné apprécier les échanges avec leurs collègues dans les moments de doute leur permettant de mettre en place des interventions plus efficaces. Alors qu'ils sont soutenus par leurs collègues, les enseignants se sentent plus efficaces et démontrent plus d'ouverture en contexte difficile, notamment en contexte d'intégration d'EHDAA en classe ordinaire.

Ainsi, les recherches recensées démontrent que la mise en place de pratiques collaboratives dans les milieux scolaires aurait des effets positifs sur les élèves ainsi que sur les enseignants.

1.4 Objectif général de la recherche-développement

Depuis de nombreuses années et dans plusieurs pays, on reconnaît que l'intégration scolaire est un moyen privilégié pour contribuer au développement et à l'apprentissage de tous les élèves. Comme des recherches confirment que la collaboration est essentielle pour répondre aux besoins des EHDAA, il devient primordial de se questionner quant à la collaboration vécue entre les enseignants de la classe spéciale et ceux de la classe ordinaire pour favoriser l'intégration.

Dans une perspective de réussite pour tous les élèves, où il est devenu impératif de mettre à profit toute l'expertise de façon cohérente et complémentaire afin d'assurer une bonne collaboration entre les intervenants des milieux scolaires, nous avons comme objectif général de :

- Proposer une démarche pour favoriser la collaboration lors de l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire.

Le chapitre suivant présente le cadre conceptuel qui définit tous les concepts relatifs à notre projet.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La problématique présentée précédemment est constituée de deux concepts clés. Ces concepts sont *l'intégration scolaire* et *la collaboration*. Tel que le mentionne Gaudreau (2011), les concepts principaux représentent l'essentiel de ce sur quoi porte la recherche. Le cadre conceptuel ne se base pas seulement sur des assises théoriques comme il en serait le cas dans un cadre théorique. En effet, le cadre conceptuel, souvent produit lors de recherches dites qualitatives, suit un mode de raisonnement inductif dans lequel les théories ou perspectives plus larges sont déterminées en partant des résultats ponctuels obtenus lors de recherches antérieures. Dans le cas présent, l'objectif général du projet est d'identifier les pratiques collaboratives actuelles et les besoins des intervenants relatifs à l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en vue de proposer une démarche favorisant la collaboration. Les concepts principaux ont été analysés par de nombreux auteurs dans le passé et le sens des perspectives théoriques peut varier. Des arguments pour justifier les choix de définitions qui conviennent le mieux au problème traité seront détaillés (Gaudreau, 2011).

2.1 Posture épistémologique

La posture épistémologique est de nature interprétativiste et est réalisée dans une recherche qualitative/interprétative qui reconnaît que la réalité est multiple et qu'elle se construit à partir des perceptions individuelles, susceptibles de changer dans le temps (Van der Maren, 2003). Notre recherche-développement tiendra compte de la réalité, du contexte ainsi que de l'expérience vécue par les participants. De plus, les outils utilisés pour la collecte de données permettront de recueillir des données de nature qualitative et

l'interaction avec les sujets sera primordiale pour assurer une compréhension de la situation vécue.

2.2 Intégration scolaire

Pour Tremblay (2012), l'intégration, appelée en anglais «*mainstreaming*» (signifiant : intégrer dans le courant principal), est le premier mouvement d'intégration. Pour cet auteur, l'intégration se place dans une optique de réforme de l'enseignement spécialisé. Pour définir ce concept, il cite le rapport ministériel paru en 1976, le rapport COPEX: «(...) processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe le processus de l'intégration au processus de normalisation» (COPEX, 1976 : 198). Tremblay ajoute que deux objectifs principaux sont poursuivis par cette intégration :

1. Que les élèves en enseignement spécialisé puissent retourner, graduellement, en enseignement ordinaire.
2. Que ceux qui se trouvent déjà en classe ordinaire et qui éprouvent des difficultés puissent bénéficier de services tout en restant en classe ordinaire.

Beauregard et Trépanier (2010) vont dans le même sens que Tremblay en expliquant que l'intégration permet aux EHDAA de s'insérer, de faire partie de l'école de quartier ou de la classe ordinaire. Les auteures écrivent que «l'objectif de l'intégration scolaire est de permettre aux élèves en difficultés ou handicapés de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leurs besoins. Le but ultime étant de faire partie intégrante de la société dans laquelle ils vivent et vivront toute leur vie» (p.37). Ces auteures expliquent qu'il existe des degrés d'intégration passant de l'intégration *mainstreaming*, à l'inclusion partielle jusqu'à l'inclusion totale.

Pour définir le concept d'intégration scolaire, Vienneau (2006) présente quatre niveaux gradués selon les besoins de l'élève HDAA. Il parle tout d'abord d'intégration physique, où les élèves intégrés fréquentent la même école. Selon cet auteur, l'intégration physique entraîne, dans la plupart des cas, un certain niveau d'intégration sociale (contacts entre tous les élèves). Il poursuit en décrivant l'intégration pédagogique, où les élèves intégrés en classe ordinaire recevront une partie, voire la totalité de leur programme d'enseignement individualisé (intégration pédagogique à temps partiel ou à temps plein). Pour conclure, Vienneau propose un quatrième niveau, soit celui de l'intégration administrative, où les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire.

La présente intervention se déroule dans le cadre d'intégration scolaire à temps partiel. En ce sens, le premier objectif principal présenté par Tremblay (2012) qui propose une intégration graduelle est tout à fait en lien avec le présent projet. Ce niveau d'intégration est aussi appelé l'intégration pédagogique proposée par Vienneau (2006).

2.2.1 Intégration scolaire ou inclusion ?

Pour Stainback et Stainback (1990), l'inclusion fait référence à un milieu scolaire dans lequel tous les élèves sont éduqués ensemble. En ce sens, chaque élève reçoit une éducation régulière en classe ordinaire. Le but d'éduquer tous les élèves en classe ordinaire est de fournir à chaque élève l'opportunité d'apprendre, de vivre et de travailler avec ses pairs dans un contexte naturel. Une des raisons mentionnées par ces auteurs pour justifier l'inclusion est que cela permet d'éviter les effets négatifs de la ségrégation, des effets incontournables des classes et des écoles spéciales séparées. De plus, selon eux, lorsqu'il est question d'inclusion, indépendamment du type de handicap, plus les élèves passent du temps en classe ordinaire, meilleures sont leurs

chances de succès sur le plan éducatif et professionnel à l'âge adulte. Allant aussi en ce sens, d'autres auteurs de l'Angleterre et de la Nouvelle-Zélande (Booth et Ainscow, 2002; MacArthur, 2009) mentionnent tout d'abord que l'inclusion scolaire implique que tous les élèves ainsi que les intervenants du milieu soient perçus de façon égalitaire. La participation de tous les élèves est présente à tous les niveaux (culturel, communautaires, etc.). La culture scolaire est revue et restructurée afin d'assurer que les pratiques mises en place répondent à la diversité des élèves (du niveau d'éducation attendu jusqu'aux pratiques pédagogiques). Les mesures mises en place dans les écoles répondent aux besoins de tous les élèves, pas seulement ceux ayant des besoins spécifiques. En général, cette vision inclusive favorise donc la participation de chacun dans un processus d'apprentissage pour tous dans un milieu de collaboration et de partage entre chacun. Un engagement actif de tous les acteurs est primordial et chacun est reconnu en tant qu'individu et accepté. Selon MacArthur (2009), les élèves ayant des besoins spécifiques réussissent mieux dans les milieux inclusifs. En effet, les élèves intégrés dans les classes ordinaires réussiraient mieux que leurs pairs en classes adaptées notamment en mathématique, en littérature et sur les plans social, communicatif et comportemental. Toujours selon ce même auteur, ces résultats positifs semblent aussi se poursuivre à l'âge adulte.

Tremblay (2012) explique que les termes d'intégration ou d'inclusion servent à décrire des contextes scolaires où la présence et la participation des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire interviennent à des niveaux très divers. Il mentionne que ces deux concepts sont souvent confondus. Il explique que des différences, parfois profondes, opposent ces deux termes, mais qu'on s'accorde généralement à dire que l'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en classe ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. En ce sens, Armstrong (2006, cité dans Boutin et Bessette, 2009) oppose nettement l'inclusion à l'intégration :

L'inclusion scolaire ne s'oppose pas seulement à l'exclusion, mais aussi à l'intégration. Les enfants intégrés peuvent en effet être perçus comme des «visiteurs» en provenance des milieux spécialisés et non comme des membres à part entière de la communauté scolaire. L'inclusion scolaire offre donc une perspective d'action radicale qui se définit avant tout par rapport aux droits de tous les enfants à l'éducation. [...] Une telle option est non seulement pédagogique, mais plus profondément sociopolitique. Une société inclusive reposerait sur une nouvelle perception des différences et une éducation transformée. (p.18)

Pour permettre de faire les distinctions existantes entre l'intégration et l'inclusion, Vienneau (2006) propose un tableau présentant les normes générales pour chacun des concepts.

Tableau 2.1
L'intégration scolaire et l'inclusion

Intégration (mainstreaming)	Inclusion (inclusive education)
Débute dans les années 1970;	Débute dans les années 1990;
Limitée aux élèves avec handicaps légers;	Abolit toute forme de rejet (philosophie du rejet zéro);
Permet l'existence de services ségrégués (système en cascade);	Un seul placement pour tous les élèves (classe ordinaire);
Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique;	L'élève intégré pédagogiquement autant que socialement;
Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficultés (EHDAA).	Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offertes à l'ensemble des élèves.

Tiré de Vienneau, 2006, p.11

En ce sens, Beauregard et Trépanier (2010) affirment que l'intégration scolaire n'est «pas un état, mais bien un processus par lequel les milieux essaient de répondre aux besoins des élèves» (p.48).

Il était primordial de faire la distinction entre les concepts de l'intégration et de l'inclusion. Même si l'inclusion n'est pas pratiquée dans le milieu scolaire ciblé pour ce projet, des propositions émanant de l'approche inclusive pourraient faire partie des solutions à mettre en place. Néanmoins, le débat est toujours actuel et de nombreux chercheurs et regroupements s'affrontent à savoir si on doit conserver les classes d'adaptation scolaire ou favoriser l'intégration dans le milieu le plus naturel possible.

Au Québec, l'Office des personnes handicapées (2006) fait la distinction entre les approches dites intégratives ou adaptatives et celles dites inclusives. Les approches adaptatives sont celles où l'environnement existant est transformé afin de répondre aux besoins de la personne. L'approche inclusive elle, prévoit dès le départ un environnement tenant compte de la personne et ne nécessitant pas d'adaptations éventuelles pour rendre l'intégration possible. Selon l'organisme, les approches s'inspirant du modèle inclusif semblent les plus prometteuses pour que les personnes handicapées puissent arriver à faire partie intégrante de la société québécoise. Ainsi, dans un cadre d'intégration partielle d'élèves, il serait important de penser dès le début d'année scolaire aux pratiques et aux adaptations qui devront être mises en place pour répondre aux besoins de l'élève.

2.3 La collaboration

Notre projet vise la collaboration entre les intervenants dans un but d'atteindre un but commun. À cet effet, *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)* proposé par le MELS (2007) stipule que les membres de l'équipe-école se doivent de travailler en collégialité :

Tous les intervenants - membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du

personnel de soutien doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement apprentissage le plus favorable. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective (MELS, 2007, p.7).

Portelance et ses collaborateurs (2011) mentionnent, dans leur ouvrage sur la collaboration dans le milieu de l'éducation, l'importance de la collaboration entre les intervenants autour d'un but orienté. Les intervenants doivent prendre part activement à cette collaboration et donc, être engagés avec leurs collègues qui partagent les mêmes buts. Les auteurs mentionnent que la collaboration, dans le contexte actuel de la profession est un élément crucial et qu'il est de l'intérêt de tous d'approfondir la réflexion sur cette thématique qui se veut organisationnelle et qui se doit d'être structurée. Beaumont et al. (2010) expliquent à ce sujet que la collaboration peut être vécue de façon informelle (rencontres furtives, échanges d'idées, projets) ou formelle (participation à des comités, activités de formation, rencontre d'intervention). Des recherches ont démontré l'importance d'une formalisation des pratiques collaboratives pour instaurer une organisation régulée.

Mitra (2010) mentionne que la collaboration, dans un cadre scolaire, ne se vit pas seulement spontanément au jour le jour. Elle se doit d'être mise en place de façon formelle. Ces formalités, telles que des dispositifs favorisant le développement professionnel, le soutien offert et du matériel concret, la résolution de problèmes et l'allocation de ressources humaines doivent souvent être soutenues par les directions d'école. Selon cette auteure, pour que la collaboration en milieu scolaire soit effective, il y a des éléments clés à respecter. Parmi ceux-ci figurent la vision positive que les intervenantes ont de cette collaboration, la relation de confiance qui existe entre les intervenants, la présence d'une communication fréquente et productive, la présence de soutien commun et la visée commune de buts fixés au préalable, pour ne nommer que ceux-ci. La collaboration vécue dans le milieu scolaire ne se vit donc pas seulement entre les enseignants, mais aussi avec tous les

autres intervenants entourant les élèves, incluant la direction d'école qui doit chapeauter le tout. Cette définition de concept est celle que nous retenons pour notre étude puisqu'elle correspond adéquatement au contexte dans lequel notre problématique se situe. Notre intervention vise à améliorer des pratiques collaboratives dans le but d'atteindre des pratiques dites plus formelles dans le milieu ciblé.

2.3.1 La collaboration entre les enseignants dans un cadre d'intégration scolaire

Dans une étude française portant sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés à la maternelle, Belmont et Vérillon (1997) ont identifié que, dans la majeure partie des cas, les thèmes les plus souvent abordés lors des rencontres entre les intervenants sont les progrès et les difficultés de l'élève alors que les thèmes les moins souvent abordés sont la coordination entre les actions du spécialiste et le travail en classe ainsi que les pratiques communes. À ce sujet, ces auteurs mentionnent que la relation de partenariat, définie comme relation de partage entre les partenaires, dans laquelle entrent les intervenants du milieu ordinaire et du milieu spécialisé, s'instaure davantage entre les professionnels dont les pratiques s'articulent autour d'objectifs ou de buts communs. Les auteurs de cette recherche ont affirmé que la coordination est indispensable pour assurer la cohérence et le suivi du projet d'intégration. Selon eux, quelques réunions dans l'année donnent aux partenaires les moyens de confronter les observations sur les élèves, d'évaluer leurs progrès et difficultés, de réajuster les services à leur apporter et d'organiser leur cheminement scolaire. Les résultats démontrent que des rencontres rapprochées dans le temps permettraient de réfléchir ensemble aux éventuels problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent dans la classe et aux moyens pédagogiques à mettre en place. Afin d'assurer une collaboration efficace, les auteurs affirment qu'il est important que celle-ci se

construite sur la base de rapports équilibrés où chacun apporte ses compétences, sans prédominance du statut professionnel des uns sur celui des autres, selon un processus de relation équilibré de co-construction des intervenants.

Au Québec, dans une étude ayant pour objectif de connaître les attitudes des enseignantes du primaire à l'égard des conditions facilitant l'inclusion scolaire afin de mieux comprendre leurs impacts lors de son implantation, Bélanger (2006) a fait ressortir l'importance d'une bonne collaboration entre les enseignantes. Les résultats de la recherche rapportent que « 82% des enseignantes pratiquant une forme d'intégration ou provenant d'écoles inclusives croient que la collaboration entre collègues améliore l'enseignement auprès de tous les élèves de leur classe» (p.77). Ces enseignantes s'entendent pour affirmer que cette collaboration permet de garder une cohésion dans les approches et les interventions effectuées auprès de l'élève ayant des besoins particuliers. Toutefois, certaines opinions divergent selon le milieu d'enseignement des participantes. Pour les enseignantes en intégration, la collaboration représente un partage d'expertise, une production d'équipe, un soutien moral et un esprit d'équipe. D'un autre point de vue, pour les enseignantes en inclusion, la collaboration s'explique surtout par l'échange de stratégies, de matériel et l'enseignement collaboratif.

Toujours au Québec, Henry (2011) a effectué des entrevues auprès de douze enseignants ou enseignantes qui avaient intégré des EHDAA dans leur classe au courant de l'année 2010-2011 ou dans les cinq années précédentes. Dans cette recherche, les enseignants ont été questionnés quant aux formes d'organisation du travail en lien avec l'intensité du travail des enseignants au primaire qui intègrent des EHDAA dans leur classe ordinaire. De ces formes d'organisation émerge la collaboration entre les intervenants. Les enseignants questionnés ont dit que lors d'intégration d'EHDAA, le travail s'effectue généralement en équipe. Dans les cas présentés, le technicien en éducation spécialisé (TES) est une personne importante au

sein de la collaboration et est celui qui accompagne l'élève en classe. En plus de cette personne, l'orthopédagogue, le psychologue scolaire et le technicien en travail social peuvent aussi prendre part à la collaboration. La répartition des tâches au sein de l'équipe n'est souvent pas tout à fait établie et varie chaque année, en fonction des divers intervenants en place. Afin de pouvoir répondre aux besoins spécifiques des élèves intégrés, les enseignants ont mentionné qu'ils devaient aller chercher de l'information auprès de professionnels scolaires et que ces échanges spécifiques constituaient la totalité de leur relation de collaboration entourant leur(s) élève(s) intégré(s).

2.3.2 Les outils de collaboration

De nombreux types d'outils de collaboration sont utilisés dans les milieux scolaires pour permettre aux divers intervenants de travailler en ayant des objectifs communs tels que les plans de transitions, plans de services ou encore les plans d'interventions (Fahmi, 2013 ; Goupil, 2004). L'outil le plus couramment utilisé au Québec est le plan d'intervention adapté (PIA). Il a été proposé par le MEQ en 1984, il est devenu obligatoire au Québec depuis 1988 et a été inclus dans la *Loi sur l'instruction publique* (Goupil, 2004). Il est considéré comme un outil de base dans la planification éducative et la «coordination de l'action de tous les agents d'éducation» (MEQ, 1992, p. 11). Le PIA inclut les forces et besoins de l'élève, les objectifs à atteindre, les moyens et ressources nécessaires établis selon un calendrier ainsi que les rôles et responsabilités des différents acteurs (parents, élève, enseignant, éducateur). Lorsqu'il est bien utilisé, le PIA permet de faciliter de nombreux aspects liés à la collaboration. Parmi ceux-ci figurent le travail commun des enseignants qui favorise des plans d'enseignement et d'évaluation bien élaborés; l'augmentation de la connaissance des besoins d'apprentissage et des forces de chacun des élèves;

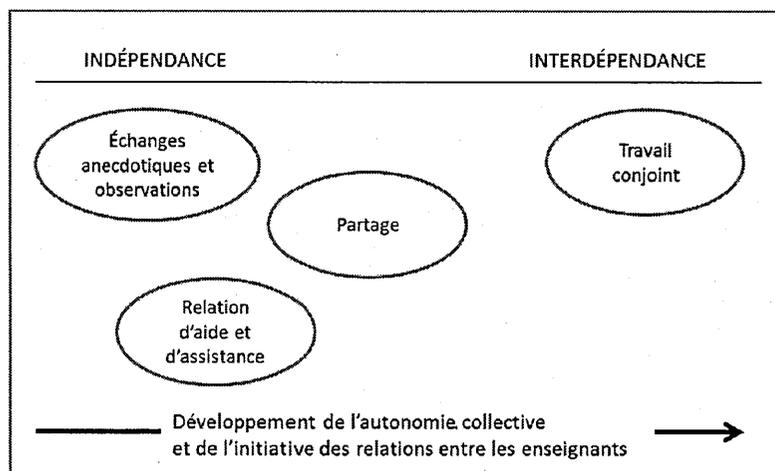
l'amélioration de la communication entre les enseignants, les parents et les élèves; et la volonté de créer une vision à long terme utile pour les familles qui doivent effectuer des transitions et planifier l'avenir (Alberta Education, 2007).

2.3.3 Les modèles des niveaux de collaboration

Inspiré des recherches sur la collégialité et la collaboration lors des échanges entre les enseignants, Little (1990) a proposé un continuum provisionnel basé sur les niveaux d'interdépendance vécus dans le cadre de la collaboration dans les milieux scolaires. Dans son continuum, l'auteure propose quatre degrés d'interdépendance basés sur la fréquence et l'intensité des interactions et les possibilités d'influence mutuelle entre les enseignants. Ces degrés sont ordonnés, passant de l'autonomie des parties vers des choix collectifs. Certains de ces niveaux sont mentionnés dans les études précédemment présentées.

Figure 2.1

Continuum provisionnel des relations entre collègues proposé par Little (1990)

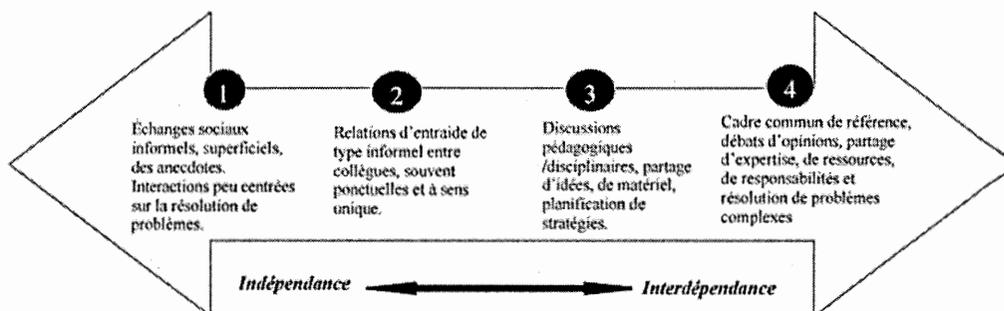


Traduit et adapté de Little, 1990, p.512

Beaumont *et al.* (2010) ont opérationnalisé le continuum proposé par Little (1990) pour permettre de situer les pratiques collaboratives en milieux scolaires.

Figure 2.2

Les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010)



Tiré de Beaumont *et al.*, 2010, p.9

Ce modèle est celui sur lequel nous allons appuyer notre analyse dans le cadre de cette recherche-développement. Les différents types d'interactions qui seront décrits dans notre rapport d'intervention pourront être situés dans les niveaux de ce modèle et permettront de situer les pratiques actuelles mises en place dans le milieu interrogé. Ainsi, dans notre rapport d'intervention, les niveaux proposés par Beaumont *et al.* (2010) seront nommés, comme ces auteurs le font, de façon hiérarchique passant du niveau 1 au niveau 4. Chaque niveau intègre des pratiques collaboratives représentant quatre principaux modes de collaboration. Les modes de collaboration peuvent survenir n'importe quand selon les besoins des intervenants scolaires. Pour Beaumont *et al.* (2010) un niveau d'interdépendance plus élevé permet à une équipe d'être plus efficace pour résoudre des problématiques complexes. Ainsi, l'organisation des pratiques collaboratives en vue de l'atteinte du 4^e niveau est souhaitable en vue de mieux répondre aux besoins du milieu, lorsque les situations pédagogiques le requièrent.

Afin de faciliter notre analyse des éléments recensés dans le milieu, les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010) ont été transposés dans un tableau comme suit :

Tableau 2.2
Les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010)

Indépendance ← → Interdépendance			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Échanges de nature sociale	Relations d'entraide	Discussions pédagogiques ou disciplinaires	Partage et chevauchement d'expertise
<ul style="list-style-type: none"> • Échanges informels • superficiels • anecdotiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Relation de type informel • Ponctuelle • Offres et demandes d'aide • À sens unique 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage d'idées • Partage de matériel • Planification de stratégies d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Cadre commun de référence • Débats d'opinion • Partage d'expertise, de ressources et de responsabilités • Résolutions de problèmes complexes

Adapté de Beaumont *et al.* (2010)

2.4 Formulation d'objectifs spécifiques

Cette intervention sous forme de recherche-développement a pour but d' :

Étudier les pratiques collaboratives lors de l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA afin que cette collaboration contribue à répondre aux besoins du milieu scolaire et de l'élève.

Nous visons à atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Identifier les pratiques collaboratives actuelles et les besoins des intervenantes dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire.
- 2) Adapter le *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire* pour répondre aux besoins du milieu.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de notre recherche-développement est présentée dans ce troisième chapitre. La sélection et la présentation des participants, les considérations éthiques, l'instrument de collecte de données ainsi que le plan d'analyse constituent ce chapitre.

Dans le cadre de cette étude, une méthodologie qualitative a été utilisée. Tel que le mentionne Boutin (1997), la production d'une recherche qualitative diffère d'une recherche quantitative qui a pour but de généraliser des résultats. L'objectif de ce type de démarche est de mieux comprendre et interpréter comment les acteurs concernés construisent le monde qui les entoure, dans un environnement social spécifique. L'enjeu de notre recherche-développement est pragmatique. Rappelons que le but de notre étude est orienté vers une solution fonctionnelle qui se veut correctrice d'une dysfonction vécue dans le milieu. Une analyse des besoins sera d'abord établie et un outil sera adapté à celui déjà en place et proposé aux intervenants participants (Van der Maren, 2003).

3.1 Sélection des participantes

Tout d'abord, afin de s'assurer que la direction d'école accepte que le projet proposé soit effectué dans son école, un courriel (Appendice A) lui a été envoyé pour lui faire part de notre volonté de réaliser notre projet dans son école. Suite à l'approbation de la direction, les intervenantes ont été informées par courriel du projet (Appendice B). Leur participation a été réalisée sur une base volontaire. Pour que les intervenantes

puissent prendre part au projet, l'enseignante en classe spéciale et celle en classe ordinaire ainsi que la technicienne en éducation spécialisée devaient toutes accepter de participer au projet puisque nous voulions étudier les pratiques collaboratives entre tous les intervenants, et ce, pour un cas d'élève ayant un TSA intégré partiellement. Ainsi, une triade d'intervenantes a été sélectionnée pour prendre part à l'étude de cas puisqu'elles participaient, l'année de notre collecte de données, à l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA. Les intervenantes ont été rencontrées afin de leur expliquer les objectifs spécifiques et les procédures liées à leur implication au projet. Les intervenantes qui ont pris part à cette étude de cas sont toutes des femmes. Les propos concernant nos participantes prennent donc la forme féminine.

3.1.1 Portrait des intervenantes scolaires participantes

Dans le cadre de ce projet, quatre intervenantes ont été interrogées. Il s'agit d'une enseignante en adaptation scolaire en classe spéciale pour élèves ayant un TSA, d'une enseignante en classe ordinaire de niveau 5^e année du primaire, d'une technicienne en éducation spécialisée et de la direction d'école. Ces quatre intervenantes travaillent auprès d'un élève ayant un TSA qui est intégré à temps partiel en classe ordinaire. Nous le nommerons Théo.

La première intervenante est l'enseignante en adaptation scolaire (enseignante A). Elle a obtenu un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et a plus de 20 années d'expérience. Elle est titulaire d'une classe d'adaptation scolaire regroupant huit élèves ayant un TSA qui sont de niveaux scolaires variables entre le premier et le troisième cycle du primaire. Elle est l'enseignante de Théo.

La seconde intervenante est l'enseignante en classe ordinaire (enseignante B). Elle a obtenu un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et elle a

moins de cinq années d'expérience. Elle n'a pas suivi de formation supplémentaire, mais elle a déjà travaillé avec des élèves ayant un TSA en tant qu'animatrice de camp de jour. Au moment de l'entretien, elle était enseignante titulaire de sa classe de 5^e année du primaire depuis environ quatre mois, elle assurait le remplacement d'une autre enseignante. Son groupe est composé de 24 élèves en plus d'un élève ayant un TSA intégré à temps partiel, Théo.

La troisième intervenante (C) est la technicienne en éducation spécialisée (TES). Elle a obtenu un diplôme collégial de qualification en éducation spécialisée et en était à sa première année d'expérience. Lors de l'entretien, elle était éducatrice auprès des élèves de la classe de l'enseignante A depuis six mois, en remplacement d'une autre éducatrice.

Finalement, la dernière intervenante qui a pris part à nos entretiens est la directrice d'école (D). Cette dernière a plus de vingt années d'expérience dans les milieux scolaires. Elle dirige une école qui accueille des classes d'adaptation scolaire pour des élèves ayant un TSA depuis deux ans.

Notre recherche-développement est basée sur une étude de cas unique puisqu'elle étudie les relations entre quatre intervenantes, dans le cadre de l'intégration partielle pour un élève, dont les besoins se situent au centre de leur collaboration. Mucchieli (1996) définit l'étude de cas comme une méthode qui consiste à rapporter une situation réelle prise dans son contexte, et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse. De plus, cette approche est utile dans le cadre d'une approche inductive, où, à partir d'une situation étudiée, on cherche à dégager des processus récurrents pour graduellement les regrouper et évoluer vers la formulation d'une théorie. Dans le cadre de notre recherche-développement, l'étude de cas est justifiée par la recension des données

relatives aux pratiques collaboratives dans le but de proposer une démarche favorable à la collaboration lors de l'intégration scolaire d'un élève.

Une fois les quatre entretiens réalisés auprès des quatre intervenantes, et puisque notre projet se situe dans un contexte collaboratif, une cinquième intervenante a été interrogée pour le projet. Il s'agit de la conseillère pédagogique en adaptation scolaire au primaire de la commission scolaire qui est associée à la clientèle des élèves ayant un TSA. Au moment de la rencontre tenue avec elle, elle occupait son poste depuis deux années. Les propos recueillis par cette intervenante ont permis de mieux comprendre et interpréter les besoins et les interactions entre les intervenantes et d'atteindre notre deuxième objectif soit, adapter le protocole pour favoriser la collaboration dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire.

3.1.2 Considérations éthiques

Pour répondre aux normes éthiques des recherches portant sur des sujets humains, une demande d'approbation éthique a été déposée au Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (Appendice C). Les lettres explicatives et les formulaires de consentement (Appendice D) ont été envoyés aux intervenantes quelques jours avant leur entretien afin que celles-ci puissent mieux cerner les détails du projet. Avant la tenue des entretiens, la lettre de consentement a été revue avec les intervenantes. L'identité des participantes est demeurée confidentielle. Ainsi, dans le projet, une lettre est utilisée pour les identifier (enseignante A = enseignante en adaptation scolaire, enseignante

B= enseignante en classe ordinaire, C= éducatrice spécialisée et D= direction d'école).

Les entretiens se sont déroulés dans des locaux vacants de l'école et les participantes étaient seules avec la candidate à la maîtrise. Les entretiens ont été enregistrés numériquement et des notes manuscrites ont été prises tout au long de ceux-ci. La participation à ce projet était volontaire et l'horaire des entretiens a été établi selon les disponibilités des intervenantes. Les intervenantes ont été informées qu'elles pouvaient se retirer du projet à tout moment. Il n'y avait pas de risques associés à la participation à ce projet. Toutefois, certaines perceptions ou certains éléments mentionnés de la part des intervenantes pouvaient ne pas concorder avec les perceptions d'autres intervenantes. Puisque le deuxième objectif (adaptation du protocole) fut élaboré afin de répondre aux besoins mentionnés par les intervenantes participantes, certains risques potentiels étaient donc en lien avec les éventualités de non-accords entre les intervenants concernant certains aspects de la collaboration vécue dans leur milieu, mais l'élaboration du protocole a été réalisée en tenant compte des besoins de chacune des intervenantes.

3.2 Sélection d'une stratégie

3.2.1 Entretiens semi-dirigés

Pour répondre à notre premier objectif spécifique, nous avons choisi de diriger des entretiens semi-dirigés individuels. Les données recueillies sont centrées sur les participantes du projet et sur la perception qu'elles ont au sujet des thèmes abordés (Boutin, 2011). Trois sections faisaient partie intégrante de l'entretien. Les questions d'entretiens étaient, pour la majorité, les mêmes pour chacune des participantes. Toutefois, quelques spécificités ont été modifiées ou ajoutées en fonction du rôle de

la participante dans l'intégration de l'élève (voir *Annexe C*). La section A concernait les informations relatives à chaque intervenante (qualification, année(s) d'expérience, etc.). La section B concernait les perceptions de la collaboration vécue entre les différents intervenants dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA. Les questions ont été élaborées afin de bien situer leur collaboration en lien avec les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010). Les informations recueillies dans cette section ont été utilisées pour atteindre le premier objectif spécifique de ce projet. La section C comportait, quant à elle, une série de questions portant sur les besoins des intervenantes face à la collaboration vécue dans le cadre d'intégration partielle. Les informations recueillies dans cette section nous ont permis d'atteindre notre deuxième objectif spécifique. Les questions pour les sections B et C étaient assez précises afin de permettre aux enseignantes de donner des exemples concrets et de pouvoir mieux situer les pratiques actuelles selon les niveaux et de bien pouvoir comprendre les besoins exprimés. Parfois, l'intervieweuse devait reformuler des sous-questions amenant des réponses plus précises afin d'assurer la collecte d'informations concrètes répondant bien aux objectifs du projet. L'ordre des questions a généralement été respecté et chacune d'entre elles a été répondue par chaque intervenante. Les entretiens ont été d'une durée de 30 à 65 minutes. L'entretien semi-dirigé pour les enseignantes avait tout d'abord été validé auprès d'une enseignante en adaptation scolaire qui travaille auprès d'un élève ayant un TSA qui est intégré en classe ordinaire, mais qui ne fait pas partie des participantes sélectionnées afin d'assurer la pertinence et la clarté des questions posées.

Une fois ces entretiens réalisés, des questions supplémentaires (section D) ont été adressées afin de connaître et décrire les possibilités d'interactions moins «formelles», mais présentes et accessibles à tous les intervenants de l'école qui constitue le cas étudié pour compléter les données relatives au point de vue des échanges sociaux (niveau 1 de Beaumont *et al.*, 2010).

3.2.2 Plan de l'analyse

Notre recherche-développement adopte une démarche qui consiste à interpréter les phénomènes à partir du sens donné par les individus (Boutin, 2011). Puisque notre intervention a pour objectif d'étudier la collaboration dans un milieu scolaire et d'adapter un protocole répondant à leurs besoins, il s'inscrit dans une approche qualitative/interprétative.

Notre analyse a été effectuée par codage mixte. Tout d'abord, nous avons conçu un codage fermé, basé sur les thèmes de l'entretien en lien avec les niveaux de collaboration. Ensuite, nous avons établi un codage ouvert, basé sur les thèmes émergents des entretiens en lien avec les besoins exprimés dans de la section C de l'entretien pour répondre au deuxième objectif.

Pour notre projet, nous nous sommes basés sur des pratiques relatives à l'analyse de contenu. Cette méthode consiste en une technique qui sert notamment à la description objective d'un contenu de communication (les entretiens semi-dirigés) permettant de retracer ou d'évaluer les idées des sujets (Leray, 2008). Ce type d'analyse permet de gérer les éléments obtenus lors de la collecte de données dans des catégories ou des thèmes. Il permet aussi de quantifier la présence des éléments et de les évaluer. Selon cette méthode, les éléments recueillis peuvent être divisés en unités d'information aussi appelées unités de sens. Ces unités sont ensuite regroupées et codées pour permettre une analyse globale et faire ressortir un portrait des éléments mentionnés. Nous avons tout d'abord fait correspondre les questions d'entretien avec les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010).

Par exemple, les informations recueillies pour la question B.2, *Quel est le rôle chacun des intervenants? Y a-t-il un partage de responsabilité?*, sont en lien avec le niveau 4

du continuum d'interdépendance (voir Annexe C). Ainsi, la correspondance entre les faits rapportés des participantes et ce niveau de collaboration peut être établie ou non, selon les réponses obtenues. Lors de la catégorisation des propos des intervenantes, certaines citations ont été apposées puisqu'elles permettaient de mieux comprendre et interpréter les résultats.

Ensuite, toutes les informations recueillies ont été codées par niveau et ont été classées dans un tableau : *Collaboration selon les niveaux d'interdépendance de Beaumont et al. (2010)* (tableau 4.1). En contrepartie, les éléments mentionnés qui présentaient une non-atteinte des niveaux ont été classés dans un tableau : *Absence de collaboration selon les niveaux d'interdépendance de Beaumont et al. (2010)* (tableau 4.2).

Les entretiens ont permis de faire ressortir une liste des obstacles relevés par les intervenantes face à la collaboration. Ces obstacles ont été répertoriés dans le tableau *Les obstacles à la collaboration lors de l'intégration partielle* (tableau 4.3). Suite à la présentation de ce tableau, des pistes de solutions proposées par le milieu sont présentées. Finalement, les besoins et éléments possibles à mettre en place ont été répertoriés dans le tableau *Adaptations nécessaires pour atteindre un plus haut niveau de collaboration* (tableau 4.4) et sont en lien avec le modèle théorique proposé par Beaumont *et al.* (2010).

3.2.3 Adaptation du Protocole

Puisque nous sommes dans une recherche appliquée, l'adaptation du protocole élaboré par la CSSMI s'appuie sur les besoins des intervenantes, collectés lors de l'entretien semi-dirigé (section C de l'entretien), et sur le modèle théorique de Beaumont *et al.* (2010). Les besoins relevés par les enseignants et qui contribueraient

à l'établissement d'une meilleure collaboration ont été analysés en lien avec le quatrième niveau d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010). Ainsi, l'adaptation du protocole vise à atteindre les pratiques collaboratives attendues au niveau 4 du modèle théorique présenté dans notre chapitre 2.

De Ketele *et al.* (2010) décrivent une particularité importante des recherches ayant une approche qualitative. Ils expliquent que dans ce type de recherche, le chercheur se doit de se plier aux conditions particulières du milieu et être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes. Ainsi, le terrain d'étude n'est pas préstructuré et des changements peuvent survenir en cours de route. Même si une problématique est préalablement établie, des données supplémentaires peuvent s'ajouter et le schéma d'analyse peut donc parfois être modifié. De ce fait, dans le cadre de notre projet, suite aux propos recueillis lors des entretiens semi-dirigés, les intervenantes nous ont mentionné la place significative que prenait la conseillère pédagogique dans la collaboration entre les diverses intervenantes lors de l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA. Ainsi, nous avons planifié une rencontre avec cette dernière afin d'adapter le protocole en fonction des besoins mentionnés par les intervenantes et ainsi atteindre notre deuxième objectif.

Nous proposerons le nouveau protocole adapté lors de notre démarche de recherche-développement. Il sera présenté aux intervenants par la direction et pourra être utilisé par tous les intervenants scolaires qui intègrent partiellement un élève ayant un TSA en classe ordinaire dans cette école.

3.3 Calendrier

Tableau 3.1
Calendrier pour l'année 2015

Janvier 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet (séminaire)
Février 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Validation des protocoles d'entretiens • Validation des entretiens auprès d'une enseignante non-participante
Avril 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Passation des entretiens
Mai 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Compilation des entretiens
Juin 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec la conseillère pédagogique (5^e intervenante)
Juillet-Août 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des résultats • Adaptation du protocole
Août 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec la direction et la CP <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présentation du protocole adapté ➤ Révision finale du protocole adapté

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche-développement. Tout d'abord, nous présentons les résultats pour le premier objectif du projet, soit décrire les pratiques collaboratives lors de l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire, élève que nous nommons Théo. Ensuite, pour notre objectif 2, nous proposerons une adaptation du *Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée*.

4.1 Pratiques collaboratives actuelles à l'école où se déroule le projet pilote d'intégration partielle d'élèves ayant un TSA

Cette section décrit les pratiques collaboratives déjà existantes dans le milieu. Les propos recueillis auprès des intervenantes et recueillis par les questions de la section B des entretiens semi-dirigés, *Collaboration entre les milieux de la classe ordinaire et de l'adaptation scolaire*, y sont présentés. Les résultats reflètent la perception qu'ont les intervenantes de la collaboration actuelle, selon les divers thèmes proposés dans le canevas d'entretien, et sont appuyés par des exemples concrets tirés de leur pratique. Les résultats sont ensuite analysés selon les quatre niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010).

Les thématiques abordées lors des entretiens ont été analysées selon *Les niveaux d'interdépendance de Beaumont et al.* (2010). Toutefois, certains thèmes abordés ne sont pas directement en lien avec ces niveaux, mais contribuent à la compréhension

du niveau de collaboration et de l'organisation de celle-ci. Une seconde section de résultats fait état des informations recueillies au sujet de l'organisation de l'intégration partielle en début d'année, de la libération des intervenantes impliquées dans l'intégration partielle, de la vision des rôles de chacune des intervenantes impliquées et finalement, des rôles de la direction au sein de cette collaboration.

Niveau 1 : Échanges de nature sociale

Malgré le fait que peu d'échanges de types sociaux ont été cités, les intervenantes mentionnent qu'elles se côtoient parfois dans d'autres circonstances que pour des besoins de collaborer au sujet de l'intégration partielle de Théo. Par exemple, elles se côtoient lors des activités sociales organisées par l'école ou encore lors des pauses ou sur l'heure du diner. Lors de ces périodes, les conversations sont de nature plus personnelle et ne concernent pas les élèves ou leur intégration.

La direction, quant à elle, a évoqué les réunions mensuelles planifiées au calendrier scolaire pour tous les enseignants de l'école. Lors de ces rencontres, les quatre intervenantes y participent, mais n'y sont pas présentes afin de collaborer spécifiquement au sujet de l'intégration pour Théo, car leurs interactions peu centrées sur la résolution de problèmes liés à l'intégration partielle (Beaumont *et al.*, 2010).

Niveau 2 : Relation d'entraide

Les propos recueillis au sujet des rencontres permettent de constater que celles-ci sont faites de façon plutôt informelle et spontanée et se vivent surtout sur le temps personnel des quatre intervenantes. La TES et la directrice ont aussi fait la mention de présence d'échanges par courriel au besoin. L'enseignante B et la TES tentent de se rencontrer de façon organisée les lundis matins. Lorsque ces rencontres ont lieu, les

sujets abordés entre elles sont le temps d'accompagnement ainsi que l'horaire et le retour sur des situations problématiques vécues.

La directrice a rapporté que des rencontres plus organisées ont lieu lorsque des problématiques spécifiques surviennent.

«Quand il y a des problématiques particulières, on prend du temps pour se rencontrer, en équipe-multi. Quand ce sont des problèmes au quotidien, ce sont les profs entre eux, qui se donnent du temps. Qu'est-ce qu'ils utilisent comme temps ? C'est sûr qu'il y a les récrés, il y a le temps de diner. [...]Ce que je sais, ce que je vois, c'est qu'il y a la difficulté de trouver le temps de qualité pour se rencontrer.»

Les rencontres sont souvent mises en place lorsqu'une problématique est vécue lors de l'intégration de Théo, elles reflètent surtout des propositions de solutions à la demande d'une autre intervenante.

L'éducatrice spécialisée a expliqué que les échanges sont souvent vécus entre deux intervenantes à la fois. Ainsi, il n'y a pas d'échange entre les trois intervenantes ou de rencontres planifiées à trois (deux enseignantes et une TES).

Niveau 3 : Discussions pédagogiques ou disciplinaires

Les deux enseignantes ont abordé le sujet des discussions pédagogiques planifiées et ont toutes deux confirmé qu'elles étaient quasi inexistantes. L'enseignante B a expliqué qu'elle a parfois des discussions pédagogiques avec la TES lorsqu'elle doit lui expliquer les notions qui seront vues dans la journée. Pour ce qui est du partage d'idées ou de méthodes, l'enseignante B dit qu'il n'y en a pas vraiment. Par contre, l'enseignante A mentionne qu'il y a parfois des échanges sur les façons de faire ou d'intervenir auprès de Théo. La TES, elle, explique qu'elle peut consulter, à l'occasion l'enseignante A ou une autre enseignante de l'école pour avoir des idées de soutien à offrir à Théo lors d'une tâche scolaire. Toutes les intervenantes ont dit qu'il

n'y a pas d'échange de matériel. Il n'y a pas non plus de planification commune de stratégies d'enseignement entre les enseignantes. Ce type d'échange peut parfois se présenter lorsque l'enseignante B indique à la TES comment soutenir l'élève par rapport à une stratégie d'apprentissage.

Niveau 4 : Partage et chevauchement d'expertise

Les perceptions recueillies auprès des intervenantes démontrent que celles-ci ne portent pas toutes le même jugement au point de vue de la connaissance de leur rôle réciproque. En effet, l'enseignante A et la direction mentionnent que les rôles ne sont pas bien définis alors que l'enseignante B et l'éducatrice spécialisée affirment qu'il y a un bon partage de responsabilités et que les rôles sont bien connus. L'enseignante A explique que les rôles sont vaguement définis et que l'élève passe d'une classe à l'autre sans que les intervenantes ne se soient parlé.

La directrice explique sa perception des rôles :

«Un autre défi : le rôle des enseignants. Ils sont chacun dans leur classe, mais qu'est-ce qui est de la responsabilité de l'une et de l'autre? Théo est dans la classe d'adaptation scolaire, mais c'est le prof du régulier qui fait passer les examens et qui, normalement, devrait évaluer. Au départ, on s'était dit que l'enseignante d'adaptation scolaire devait évaluer, parce que c'était son élève, mais on se rend compte qu'on est un peu dans un non-sens. La prof n'a pas enseigné la matière et n'a pas enseigné la méthodologie. Donc, il ne connaît pas les attentes précises. L'enseignant du régulier ne se sent pas à l'aise qu'un autre enseignant évalue, il a l'impression que l'élève ne sera pas évalué avec les mêmes critères.(...) Où commence leur responsabilité ? Où s'arrête-t-elle ? Ça, c'est une zone floue qui nécessite de se parler.»

Pour ce qui est de l'organisation dans le temps, les intervenantes ont dit que les rencontres se font de façon spontanée et que l'enseignante B s'entretient au moins une fois par jour avec l'éducatrice spécialisée. Pour ce qui est des décisions basées sur des buts communs, toutes les intervenantes ont validé la présence et l'utilisation.

du PIA comme point d'ancrage, ce qui pourrait être associé à une résolution de problèmes complexe dans le modèle de Beaumont *et al.* (2010).

Organisation de l'intégration partielle en début d'année

La direction d'école précise que l'organisation pour l'intégration partielle de Théo a été planifiée à la fin de l'année scolaire 2013-2014 l'équipe connaissait déjà ses capacités à être intégré en classe ordinaire. De plus l'équipe souhaitait pouvoir intégrer Théo dès le début de l'année scolaire afin de lui permettre de développer un sentiment d'appartenance à son groupe d'intégration. À ce sujet la directrice explique :

«Nous voulions l'intégrer rapidement en classe ordinaire puisqu'il avait été intégré en fin d'année, en 4^e année, avec succès (...) académiquement, il était compétent, mais on savait qu'il était fragile au niveau des habiletés sociales.»

Le choix de l'enseignante qui accueillerait l'élève était déjà convenu et la décision d'intégrer l'élève a été prise par l'enseignante A et la direction d'école.

Selon l'enseignante A, en début d'année scolaire, une organisation s'est mise en place afin d'assurer le suivi et une collaboration étroite entre les deux classes. Ces rencontres devaient avoir lieu en début de semaine ou à la fin de la semaine pour préparer la semaine à venir et cibler les périodes d'intégration. Selon l'enseignante A, ces rencontres ont tenu environ 2 semaines et se sont estompées petit à petit, surtout puisque ces périodes ont dû être utilisées pour répondre à des besoins ponctuels ou pour assurer l'accompagnement d'un ou des élèves en classe.

Libération des intervenantes impliquées dans l'intégration partielle

Au sujet de la libération, la direction d'école mentionne que trois périodes ont été allouées aux intervenantes pour leur permettre de se rencontrer au sujet de cette intégration. Selon les intervenantes, ces périodes n'ont pas été utilisées. Les enseignantes s'entendent pour dire que les rencontres se font plutôt de façon informelle, sur leur temps personnel. L'enseignante A explique qu'il a été difficile de profiter de ces libérations puisque les périodes libres des deux enseignantes ne concordent pas dans la grille-horaire. De plus, elle mentionne le fait que l'école n'a pas le budget nécessaire pour permettre ces libérations. L'enseignante A explique qu'elle a eu une libération pour planifier le PIA de Théo. Lorsque l'enseignante B s'est retrouvée en période libre, elle l'a rejoint pour compléter le PIA. Toutefois, aucune rencontre n'a pu être planifiée concernant l'intégration lors d'une période de libération. L'enseignante A dit :

«C'est un élève qui aurait eu besoin qu'on puisse s'asseoir (ensemble), mais on n'a pas le temps.»

Vision des rôles de chacune des intervenantes impliquées

Les rôles de l'enseignante A sont variés. En effet, de nombreux rôles ont été mentionnés : organisation d'une structure, soutien de l'enseignante B, proposition de moyens concrets, soutien comportemental, évaluation et soutien dans les habiletés sociales de l'élève. Pour ce qui est de l'enseignante B, les intervenantes semblent d'accord pour dire qu'elle s'occupe du volet académique et de l'évaluation. Quant à la TES, son rôle semble être de soutenir l'élève dans son organisation, mais aussi d'offrir un soutien comportemental et parfois scolaire. Finalement, la direction est celle qui est présente si une problématique survient. Elle est aussi la responsable de définir les rôles de chacune et de trouver des personnes ressources pour venir en

soutien à l'équipe, au besoin. La direction mentionne aussi l'apport des parents et leurs rôles dans l'équipe qui entoure l'élève.

Rôles de la direction

Une thématique abordée lors des entretiens portait sur le rôle de la direction dans la collaboration lors de l'intégration partielle de Théo. Selon les intervenantes, elle doit assurer de définir les rôles de chaque intervenante et aussi les accompagner tout au long de l'année. Elle doit être présente lors de la présentation du PIA et inviter d'autres professionnels à se joindre à la rencontre de PIA au besoin. La direction a elle-même défini ses rôles. Elle mentionne qu'elle doit faciliter les rencontres, assurer la fluidité des communications entre tous les intervenants ainsi qu'avec les parents, et être mise au courant de toutes situations. Selon elle, elle est celle qui a du recul et qui peut plus facilement observer comment les choses se déroulent et contribuer aux réajustements nécessaires.

4.2 Planification d'actions

Afin de cibler les adaptations nécessaires à l'adaptation *du Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève ayant un TSA en classe spéciale vers la classe ordinaire* qui sera proposé, nous avons mis en liens les pratiques actuelles des intervenantes et leurs besoins avec le modèle théorique ainsi qu'avec les pistes de solutions proposées par les intervenantes.

4.2.1 Analyse de la collaboration pour l'intégration partielle en classe ordinaire

Les résultats obtenus sont mis en lien avec les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010). Tout d'abord, nous présentons des pratiques collaboratives actuelles selon les 4 niveaux.

Tableau 4.1
Collaboration selon les niveaux d'interdépendance de
Beaumont *et al.* (2010)

Indépendance ← → Interdépendance			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Échanges de nature sociale	Relations d'entraide	Discussions pédagogiques ou disciplinaires	Partage et chevauchement d'expertise
<ul style="list-style-type: none"> • Activités sociales et discussions de nature personnelle • Rencontres mensuelles pour tous les enseignants de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres spontanées: corridor, courriels • À sens unique • Les intervenantes se rencontrent suite à une situation problématique 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage d'idées par rapport aux façons de faire, adaptations particulières pour THÉO • Échange d'idées de façon spontanée au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • But commun: PIA

Ce tableau permet de situer la collaboration entre les quatre intervenantes participantes et d'établir des liens avec les niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010). Des pratiques collaboratives actuelles en place sont présentes dans tous les niveaux du modèle, mais semblent surtout se situer aux niveaux 2 et 3.

Tout d'abord, certaines pratiques actuelles se situent au niveau 1, les échanges de nature sociale. Il s'agit des rencontres sociales et des discussions de nature personnelle que les intervenantes peuvent avoir de façon spontanée, surtout lors des

périodes de transitions quotidiennes telles que les récréations ou la pause du diner. De plus, les rencontres mensuelles se situent à ce niveau puisque les intervenantes sont ensemble, avec les autres intervenants de l'école, mais n'ont pas comme but commun de discuter de l'intégration de leur élève. Elles peuvent échanger de façon informelle ou s'offrir du soutien ponctuel, sans avoir comme but de résoudre des problèmes ou proposer des interventions liées à l'intégration.

Il y a une forte présence d'échanges de niveau 2, les relations d'entraide. Tout d'abord, les communications sont souvent réalisées de façon informelle, dans les corridors ou par courriels. Aussi, les rencontres sont planifiées au besoin, de façon spontanée et ne sont donc pas planifiées ou organisées. Souvent, les communications sont à sens unique. L'enseignante B fait une demande à la TES, elle parle d'une situation avec l'enseignante A, ou vice-versa, mais il n'y a pas de communication entre les trois intervenantes; elles ne se rencontrent pas ensemble pour partager les informations. Les communications sont souvent des propositions de solutions, sur demande de l'autre, suite à une situation problématique vécue, les intervenantes se demandent alors quoi faire et se questionnent sur les actions à mettre en place.

Deux pratiques collaboratives se situent au niveau 3, les discussions pédagogiques ou disciplinaires. Tout d'abord, il semble avoir présence de partage d'idées et de méthodes. L'enseignante A et l'éducatrice spécialisée ont mentionné qu'elles peuvent offrir des idées ou des façons de faire concernant les adaptations nécessaires pour un élève ayant un TSA. Aussi, les intervenantes ont fait mention de la présence d'échanges d'idées de façon spontanée au besoin.

Finalement, un seul type d'échange semble atteindre le niveau 4, le partage et le chevauchement d'expertise. Il s'agit des décisions collectives basées sur des buts communs. En effet, toutes les intervenantes ont fait mention du PIA qui sert d'outil commun et même de point d'ancrage dans les décisions à prendre.

Certains propos obtenus ont permis de situer les pratiques qui témoignent d'absence de collaboration. Ces pratiques sont situées dans les deux niveaux les plus élevés du modèle, les discussions pédagogiques et disciplinaires et le partage et le chevauchement d'expertise.

Tableau 4.2
Absence de collaboration selon les niveaux d'interdépendance de
Beaumont *et al.* (2010)

Indépendance ← → Interdépendance			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Échanges de nature sociale	Relations d'entraide	Discussions pédagogiques ou disciplinaires	Partage et chevauchement d'expertise
		<ul style="list-style-type: none"> • Pas de décisions pédagogiques prises entre les deux enseignantes • Pas de partage de matériel • Pas de planification commune par rapport aux apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Décisions prises à court terme • Rôles vaguement définis • Rencontres non-planifiées dans le temps

Certains propos obtenus ont permis de situer les pratiques qui témoignent d'absence de collaboration. Ces pratiques sont situées dans les deux niveaux les plus élevés du modèle, les discussions pédagogiques et disciplinaires et le partage et le chevauchement d'expertise.

Tout d'abord, il ne semble pas y avoir de discussions pédagogiques planifiées entre les deux enseignantes. Aussi, l'enseignante A nous a mentionné qu'il n'y a pas de partage de matériel entre elles. Il n'y a pas non plus de planification commune pour favoriser les apprentissages de Théo, alors que le niveau de partage inclut la

planification commune de stratégies d'enseignements. Ainsi, tous ces types d'échanges ne sont pas atteints au niveau 3, les discussions pédagogiques et disciplinaires.

Ensuite, au niveau le plus haut, le partage et le chevauchement d'expertise, plusieurs éléments ne sont pas atteints. Les décisions actuelles sont prises à court terme et ne répondent donc pas au travail à long terme proposé par le modèle de Beaumont *et al.* (2010). Ensuite, les rôles des intervenantes sont vaguement définis, ne répondant pas à la responsabilité partagée et au chevauchement des expertises proposés par le modèle. Finalement, les rencontres ne sont pas planifiées dans le temps et sont effectuées lorsque le temps le permet.

4.2.2 Pratiques collaboratives actuelles et identification de besoins

En vue d'atteindre notre deuxième objectif spécifique, l'adaptation du protocole s'est appuyée sur les besoins mentionnés dans la section C des entretiens avec les intervenantes. Cette section des résultats présente tout d'abord la liste des obstacles soulevés par les intervenantes face à la collaboration actuelle. Ensuite, les besoins et éléments possibles à mettre en place éventuellement sont mentionnés.

Tableau 4.3
Les obstacles à la collaboration lors de l'intégration partielle

Situation	En relation avec	Intervenantes
Périodes de temps personnel : ne concordent pas entre les deux enseignantes	La libération	Enseignante A
L'école n'a pas le budget nécessaire pour libérer les enseignantes	La libération	Enseignante A Direction
Manque de temps pour s'asseoir et discuter de l'élève	La libération	Enseignante A Éducatrice
Les rôles sont vaguement définis et l'élève se promène d'une classe à l'autre. Les intervenants ne connaissent pas tout à fait leur rôle.	Les rôles	Enseignante A Enseignante B
Changement d'enseignante en cours d'année scolaire	Les changements	Enseignante B Direction
Manque de communication à certains moments / les situations ne sont pas toutes mentionnées entre les intervenantes	La communication	Enseignante B
L'éducatrice ne peut pas jouer le rôle d'enseignante	Les responsabilités	Direction

Un élément qui revient souvent dans les entretiens avec les intervenantes est relatif aux enjeux liés au manque de temps pour la communication. Les intervenantes expliquent qu'elles souhaiteraient pouvoir prendre le temps pour se parler de l'élève et de son intégration. Toutefois, elles mentionnent que les périodes libres des intervenantes ne concordent pas entre elles dans l'horaire et ne leur permettent pas de se rencontrer. De plus, la libération de ces intervenantes pour permettre des rencontres est coûteuse et le budget de l'école permet difficilement la réalisation de celles-ci.

Une seconde problématique souvent relevée est associée aux responsabilités de chacune. Les rôles semblent vaguement définis et chacune ne connaît pas les responsabilités à assumer. L'éducatrice spécialisée se retrouve parfois avec un rôle d'enseignante et la direction s'interroge quant à cet aspect.

Finalement, il semble y avoir un manque de communication entre les diverses intervenantes et les informations concernant l'élève ne circulent pas toujours entre chacune d'entre elles.

Un dernier élément, mais qui est difficilement contournable, est en lien avec le fait que des changements d'intervenantes scolaires (enseignantes, TES) peuvent survenir à tout moment dans l'année et nuisent à une collaboration stable et durable dans le temps.

4.2.3 Pistes de solutions proposées par le milieu

Lors des entretiens avec les intervenantes, certaines pistes de solutions possibles ont été mentionnées. Ces idées peuvent être classées sous trois catégories : revoir les responsabilités de la TES, planifier des rencontres, préciser et assurer le suivi des besoins de l'élève.

Les responsabilités de la TES

L'enseignante A propose de préciser les responsabilités de la TES et de l'impliquer davantage dans un rôle de prévention avec l'élève. La direction a déjà revu les responsabilités avec l'éducatrice, mais ils devraient être prédéfinis au début de l'intégration afin de faciliter la coordination entre les intervenantes.

La planification des rencontres structurées

L'enseignante B suggère de prévoir une rencontre à l'horaire avec l'éducatrice spécialisée afin de pouvoir expliquer les tâches qui seront à faire en classe. Ainsi,

l'éducatrice pourrait être en mesure de mieux accompagner Théo. L'éducatrice mentionne aussi qu'elle souhaiterait pouvoir mieux prévoir les rencontres :

«J'aimerais bien sûr parler de l'horaire de la semaine, évaluer le besoin de Théo que je sois présente dans la classe, difficultés qui pourraient être rencontrées auprès de l'élève, trouver des stratégies en équipe pour améliorer les apprentissages de Théo, ce qu'il est acceptable de modifier ou non.»

Elle souhaiterait que cette rencontre puisse avoir lieu en début de semaine et qu'environ une heure soit accordée pour ce type de rencontre hebdomadaire.

La directrice a aussi mentionné l'importance du temps de qualité et la nécessité de structurer les rencontres dans le temps et d'utiliser des outils de référence. Cet aspect d'outils de référence est abordé dans la catégorie suivante.

La précision et le suivi des besoins de l'élève

Le PIA est connu et est suivi par toutes les intervenantes. Utilisé comme point d'ancrage, il contribue à l'établissement d'objectifs communs. Toutefois, la direction d'école mentionne qu'il faudrait aller un peu plus loin. Il faut préciser davantage les besoins de l'enfant. Ces informations pourraient être en partie intégrées dans les annexes du protocole d'intégration.

La direction précise :

«Il faut se trouver du temps de qualité pour se parler de ces élèves-là en équipe-multi. Et qu'on fasse chaque fois l'évaluation, au bout d'un certain temps de ce qui se passe, de l'évolution de ces enfants-là pour valider la pertinence de maintenant ou non les objectifs qu'on s'est donnés.»

La direction ajoute aussi des éléments concernant les pistes de solution en lien avec le protocole d'intégration proposé par la commission scolaire :

«Ce document-là, j'avais comme projet de l'utiliser à compter de l'an prochain, parce que je me rends compte qu'on a besoin d'une structure. Effectivement, tout se passe dans l'informel. Si on veut être capable de faire un suivi, si on veut être capable d'objectiver nos décisions, il faut qu'on ait une trace de l'évolution. » «Cet outil pourrait nous aider davantage. Je crois, que l'an prochain, il faudrait qu'on planifie nos rencontres, de parler de ces enfants intégrés, de nos objectifs pour ces enfants.»

4.3 Mise en opération

4.3.1 Adaptation du protocole

Tel que mentionné, les trois thématiques relatives aux pistes de solutions proposées par les intervenantes concernent : 1) les responsabilités de la TES, 2) la planification de rencontres structurées et 3) la précision et le suivi des besoins de l'élève. Nous avons mis en concordance ces éléments avec le niveau 4, le partage et le chevauchement d'expertise des niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010). Ainsi, les pistes de solutions sont présentées comme des adaptations nécessaires à mettre en place pour le milieu où nous avons effectué notre recherche-développement. Notre nouveau protocole est donc adapté en fonction des besoins exprimés par les quatre intervenantes impliquées dans l'intégration partielle de Théo en vue d'atteindre les types d'échanges inclus dans le plus haut niveau d'interdépendance, le partage et le chevauchement d'expertise.

Tableau 4.4**Adaptations nécessaires pour atteindre un plus haut niveau de collaboration**

Niveau 4	Types d'échanges attendus	Adaptations nécessaires
Partage et chevauchement d'expertise	Cadre commun de référence	Lier et faire concorder le PIA et le protocole d'intégration
	Partage d'expertise, de ressources et de responsabilités	Établir un calendrier et les rôles de chacune
	Résolutions de problèmes complexes	Laisser des traces des décisions prises

Lier et faire concorder le PIA et le protocole d'intégration et Laisser des traces des décisions prises

Les intervenantes ont mentionné qu'il faut remodeler le protocole afin de le rendre plus accessible et pour que moins de temps y soit consacré. Toutefois, elles ont toutes mentionné reconnaître l'importance de ce document et qu'il est pertinent pour la conservation des traces écrites. Leur demande est de modifier le protocole pour faciliter la collaboration vécue toujours dans un but que l'intégration soit bien organisée et en ayant un objectif commun tout en s'assurant que toutes les intervenantes travaillent dans le même sens. La conservation des traces sera assurée par l'utilisation de nouvelles annexes proposées dans notre protocole adapté (Annexes 3 et 4 du protocole). Des rencontres mensuelles seront organisées et un suivi de celles-ci sera noté dans une annexe spécifiquement créée pour assurer l'assiduité de ces rencontres. Les traces de ces rencontres seront conservées au dossier de l'élève tel que la direction le souhaite; *«Il faut qu'on ait une trace de l'évolution.»*

La direction a aussi fait mention de l'importance de noter les besoins spécifiques pour l'élève et ces besoins seront dorénavant notés dans la première annexe du protocole.

Établir un calendrier et les rôles de chacune

Des auteurs déjà cités (Mitra, 2010; Caron et McLaughlin, 2002) dans notre problématique rapportaient que la barrière en lien avec la collaboration le plus souvent nommée est celle du temps. Ces données concordent avec nos résultats puisque le manque de temps a été évoqué à plusieurs reprises par les intervenantes. En effet, ces dernières nous ont dit qu'il était difficile de planifier les rencontres et de respecter celles-ci. Des contretemps ponctuels surviennent parfois et les intervenantes doivent répondre aux besoins rapidement et les rencontres n'ont finalement pas lieu comme prévu. La direction aussi est à l'affût de cette problématique. Elle dit:

«Ce que je sais, ce que je vois, c'est qu'il y a de la difficulté de trouver le temps de qualité pour se rencontrer.»

Ainsi, pour pallier cet obstacle, le nombre de rencontres avec les parents et la direction a été revu à la baisse et les rencontres ont été jumelées aux rencontres déjà prévues du PIA. De plus, des rencontres mensuelles de réajustement ont été mises en place afin d'assurer un suivi plus régulier et plus rapide. Ces rencontres permettent d'assurer la pertinence ou non des objectifs que les intervenantes se sont données comme l'a mentionné la direction lors de son entretien. Le suivi se doit d'être respecté puisqu'une annexe comptabilisant les rencontres est mise au dossier de l'élève (Annexe 4 du protocole). La date de la prochaine rencontre est fixée dès la fin de la présente rencontre afin que tous les intervenants confirment leur présence en fonction des disponibilités de chacun. Cette stratégie de planification de réunion est proposée par Goupil (2004) dans les stratégies utiles à mettre en place dans le cadre de la révision de PIA.

4.3.2 Comparaisons entre le protocole original et le protocole adapté

Les tableaux 4.5 à 4.9 représentent les comparaisons entre le protocole original et le protocole adapté proposé. Ils intègrent les éléments dans la version originale du protocole, suivi de la version adaptée. La justification pour chacune des adaptations, des ajouts ou des suppressions sont présentées en dessous pour chaque élément.

Tableau 4.5
Adaptations proposées pour le protocole adapté

Version originale	Version adaptée
Titre : Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire	Titre : Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée
L'élément «en cours d'année» a été exclu puisque la démarche proposée pourrait être entamée dès le début de l'année scolaire.	
Protocole en trois phases : ➤ La planification ➤ La réalisation ➤	Protocole en trois phases : ➤ La planification ➤ La réalisation ➤ Réajustement
Ajout de la phase «Réajustement». Cette phase assure un suivi minimalement mensuel et que des traces soient ajoutées au dossier scolaire de l'élève.	
Deux rencontres planifiées	Une seule rencontre
Puisque le manque de temps a souvent été soulevé par les intervenantes, la démarche prévoit maintenant une seule rencontre. Les autres rencontres sont jumelées aux rencontres de PIA et sont faites de façon moins formelle (ex: courriel).	
Des ajouts ont été apportés dans l'organisation générale du protocole adapté :	
Ajouts	Justification
Étapes préambules	Une section «étapes préambules» a été ajoutée avant la phase «planification». Cette étape assure que les parents et les intervenants soient en accord avec la possible intégration partielle avant même que les démarches d'organisation soient entreprises.
Se documenter Cibler Intervenir Évaluer Se réajuster	Ces termes ont été ajoutés tout au long des étapes du protocole et sont en lien avec le document référentiel «Processus d'intervention» utilisé par le milieu.

Tableau 4.6
Adaptations proposées pour la phase «planification»

Version originale	Version adaptée
Étape 1 : Rencontre avec la direction, l'enseignant de la classe spécialisée, la TES, etc.	Étape 1 : L'enseignant de la classe ordinaire a déjà été choisi et participe à cette première rencontre.
Puisque l'enseignant a déjà été choisi en étape préambule, il peut être présent lors de la première rencontre.	
Étape 2 : Annexe 1 à remplir	Étape 2 : Planification de l'intégration de l'élève en classe ordinaire
La planification de l'intégration de l'élève en classe ordinaire s'organise avant de compléter l'annexe 1. Ainsi, un maximum d'informations pertinentes à l'intégration seront prises en compte dans cette annexe.	
Étape 3 : Une discussion doit avoir lieu quant au choix de l'enseignant	Étapes préambules : Dès ce moment, une discussion quant au choix de l'enseignant doit avoir lieu.
Le choix de l'enseignant doit se faire dans une étape préambule pour assurer la présence de cet enseignant dès la première rencontre.	
Étape 4: Rencontre avec les deux enseignants et la TES	Étape supprimée
Cette étape est supprimée puisque l'équipe s'est déjà rencontrée dès la première rencontre (étape 1).	
Étape 5 : 2 ^e temps: approbation requise des parents pour l'intégration	Étape déjà accomplie
L'approbation des parents est maintenant attendue dès l'étape préambule.	
Des ajouts ont été apportés dans la phase «planification» pour le protocole adapté :	
Ajouts	Justification
Suite à l'étape 2 : Invitation aux parents pour une rencontre (jumelée à celle du PIA) concernant l'intégration. (Utilisation possible de l'annexe 3)	Comme les intervenants se sont tous rencontrés préalablement, les modalités possibles de l'intégration seront connues. Les parents seront rencontrés et pourront faire des propositions quant à ses modalités lors de leur rencontre.
Étape 3 : Date butoir de transmission d'informations concernant l'intégration	L'ajout de date butoir assure le suivi mensuel. Le fait de planifier la prochaine date dès la fin de la rencontre assure que les intervenants confirment leur présence en fonction de leurs disponibilités.

Tableau 4.7
Adaptations proposées pour la phase «réalisation»

Version originale	Version adaptée
Étape 1 : Période d'essai de deux semaines	Étape 4 : Période d'essai de quatre semaines
La période d'essai est maintenant de quatre semaines pour permettre aux intervenants d'avoir plus de temps pour observer comment se déroule l'intégration. Comme l'intégration partielle pourrait être vécue à raison d'une ou deux périodes par semaine, une période de deux semaines semblait trop rapide. Les intervenants sont invités à se rencontrer à tout moment si des problématiques surviennent. Cette période d'essai de quatre semaines concorde avec le suivi mensuel proposé.	
Étape 3 Après un mois, évaluation de la situation. Communication aux parents Revoir les besoins	Les informations contenues dans cette étape ont été réorganisées, elles se retrouvent dans la phase «réajustement» du protocole adapté.
Nous avons choisi d'ajouter une phase «réajustement» pour assurer un suivi plus stable tout au long de l'année scolaire.	
Un ajout a été apporté dans la phase «réalisation» pour le protocole adapté :	
Ajout	Justification
Étape 4 Tous les intervenants et les parents doivent être mis au courant de l'état de la situation à ce moment.	Cette étape a été ajoutée pour assurer le suivi des informations pour tous les intervenants et les parents. (possibilité d'utiliser l'annexe 3)

Une nouvelle phase nommée «réajustement» a été ajoutée au protocole adapté. Voici les éléments qui en font partie et qui ont été ajoutés à la version originale

Tableau 4.8
Proposition de l'ajout d'une phase «réajustement»

Ajout	Justification
Étape 7 : Pour la phase «réajustement», nous proposons de faire un suivi toutes les quatre semaines. Le calendrier des suivis mensuels devrait être rempli à chaque communication mensuelle.	Cette nouvelle étape assure que des traces soient ajoutées au dossier scolaire de l'élève et que les parents soient informés des réussites / difficultés par rapport à l'intégration de leur enfant.

4.3.3 Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée

Considérant les besoins des intervenantes participantes et les adaptations nécessaires en vue d'atteindre un niveau de collaboration le plus élevé possible, des adaptations ont été apportées au *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire (voir Annexe B)*. Le document que nous présentons a pour titre *Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée*. Il s'agit d'une démarche en trois étapes à entreprendre par la direction et l'équipe d'intervenants. Les trois étapes sont la planification, la réalisation et le réajustement. Quatre formulaires et documents d'informations sont annexés au nouveau protocole proposé. Les formulaires sont utiles à la conservation des traces pour le dossier de l'élève et permettent d'assurer un suivi structuré.

Thériault (2011) propose, dans son ouvrage, un plan d'intégration (PI) à mettre en place quand un enfant est intégré dans une classe ordinaire. Ce PI est présenté comme

un outil complémentaire au PIA. L'outil a comme objectif de favoriser la réussite de l'intégration de l'élève et permet la planification et la coordination des actions visant une meilleure intégration dans le milieu. Il consiste en une planification d'actions coordonnées qui touchent les principaux aspects à considérer lors de l'intégration. Certains éléments inclus dans le PI, tel que l'auteure le propose, sont pertinents pour l'élaboration des annexes du protocole d'intégration partielle que nous suggérons. Ces éléments visent à planifier les actions tout en suscitant le maximum de collaboration de la part des intervenants, tout comme nous le désirons pour notre protocole. Des aspects du PI, comme proposés dans l'ouvrage sont donc intégrés dans notre protocole adapté, particulièrement dans la première annexe concernant les besoins spécifiques de l'élève.

Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée

Démarche à suivre concernant l'intégration partielle d'un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire.

Voici le protocole en trois phases :

- La planification
- La réalisation
- Le réajustement

ÉTAPES PRÉAMBULES

Avant d'entamer ce protocole, l'enseignant de la classe d'adaptation scolaire doit avoir rencontré la direction au sujet de l'intégration possible pour un élève.

La direction doit alors contacter les parents de l'élève pour informer les parents d'une intégration probable et de connaître leur intérêt face à celle-ci.

Dès ce moment, une discussion avec la direction doit avoir lieu quant au choix de l'enseignant qui accueillera l'élève.

LA PLANIFICATION

Étape 1

Se documenter

RENCONTRE 1

Une rencontre avec tous les intervenants impliqués (enseignant en adaptation scolaire, enseignant en classe ordinaire, technicien en éducation spécialisée, direction, orthophoniste, psychologue) est organisée.

Les intervenants doivent analyser les travaux scolaires récents de l'élève et son historique scolaire.

Voici les documents importants à consulter :

- le plan d'intervention;
- les rapports professionnels;
- le bilan fonctionnel;
- le dossier scolaire;
- le dossier d'aide particulière;
- les liens avec les ressources externes (ex. : CSSS, etc.);
- l'historique d'intégration.

Observer

Une discussion doit avoir lieu au niveau

- des besoins de l'élève
- de la ou des matière (s) ciblées
- de l'horaire de l'intégration partielle
- de l'horaire de l'éducatrice spécialisée
- du matériel adapté.

Étape 2

Cibler

La direction planifie l'intégration de l'élève en classe ordinaire avec les intervenants:

- Une présentation à l'équipe du cas d'élève
 - la clarification des valeurs et l'adhésion de l'équipe-école;
 - l'adhésion de l'enseignant qui reçoit l'élève;
 - les buts et les aspirations du projet d'intégration pour l'élève;
 - les objectifs pédagogiques;
 - les rôles et le partage des responsabilités des intervenants scolaires, des parents et des autres services;
 - l'anticipation des difficultés;
 - les attentes des parents et leur implication;
 - les attentes de l'élève;
 - la concertation avec les partenaires et les mécanismes de communication;
 - le plan de formation des enseignants et les personnes autour de l'élève;
 - les adaptations et la progression des apprentissages.

- Une décision sera prise suite à l'analyse du dossier de l'élève

Les intervenants doivent compléter un document qui résume la discussion et les recommandations (Annexe 1)

Suite à cette rencontre, une invitation pour une rencontre avec les parents est envoyée; cette rencontre peut être jumelée à la rencontre du PIA (l'Annexe 2 doit être envoyée à la maison et signée par les parents si l'intégration peut être entreprise avant cette rencontre). Les décisions auront donc été prises et les moyens en place seront connus lors de la rencontre avec les parents.

Étape 3

RENCONTRE 2 Cette rencontre devrait être jumelée à la rencontre du PIA.

Une rencontre avec les parents, la direction et les intervenants scolaires pour leur présenter la planification de l'intégration de leur enfant.

- Dans un premier temps, une présentation sera faite aux parents concernant les objectifs de l'intégration et les moyens mis en place avec la possibilité de faire des modifications/ajouts;
- Dans un deuxième temps, il faut faire signer conjointement le document qui officialise l'intégration partielle de l'élève par tous les intervenants et les parents (Annexe 2) si celle-ci n'avait pas été signée au préalable.

À la fin de cette rencontre, une date butoir de transmission d'informations concernant l'intégration est établie. (Période d'environ quatre semaines – voir Annexe 4).

LA RÉALISATION

Étape 4

Intervenir

Il y a une période d'essai d'environ quatre semaines.

Étape 5

Évaluer

Après cette période d'essai, les intervenants doivent prévoir une rencontre de régulation afin de faire le point sur l'intégration de l'élève.

Il faut revoir s'il y a lieu, les besoins suivants qui ont été définis à la planification:

- le support et les rôles au technicien en éducation spécialisée (ajustements);
- le matériel à acheter (entente entre l'école et la maison);
- les changements au niveau de l'horaire;
- les devoirs et les leçons (concertation);
- autres.

Tous les intervenants et les parents devront être mis au courant de l'état de la situation à ce moment. (Annexe 3)

LE RÉAJUSTEMENT

Étape 6

Se réajuster

Une rencontre entre les intervenants doit être prévue toutes les quatre semaines et une communication de l'état mensuel doit être faite aux parents. Le calendrier des suivis mensuels (*voir Annexe 4*) doit être rempli à chaque communication mensuelle. Le choix de la date de la prochaine communication mensuelle est programmé à la fin de la rencontre entre les intervenants.

Cette phase assure que des traces soient ajoutées au dossier scolaire de l'élève suite aux discussions concernant l'intégration.

- Cette phase peut être jumelée aux révisions des PIA

L'annexe 3 pourrait être utilisée.

**Annexe 1
Discussion de cas en vue d'une intégration partielle**

**Annexe 2
Intégration partielle en classe ordinaire**

**Annexe 3
Suivi à l'intégration en classe ordinaire**

**Annexe 4
Calendrier des suivis mensuels**



Annexe 1
Discussion de cas en vue d'une intégration partielle

Date : _____

Nom de l'enfant : _____
Groupe : _____ Diagnostic : _____

Personnes présentes : _____

But de l'intégration :	_____ _____
Besoins de l'élève	_____ _____
Matières ciblées	_____ _____
Horaire de l'intégration/ Horaire de la TES	_____ _____
Matériel adapté	_____ _____

Autres commentaires : _____

Signature de la direction : _____

Annexe 2
Intégration partielle en classe ordinaire

Nom de l'élève : _____

Personnes présentes : _____

Madame,
Monsieur,

Lors de la rencontre du _____, nous avons pris la décision de commencer une intégration partielle pour _____ dans la classe de _____.

Cette intégration partielle débutera le _____ à raison de _____ heures par jour ou _____ heures par semaine.

Les intervenants scolaires s'engagent à vous informer en date du _____ afin de faire le suivi de l'intégration.

Les parents s'engagent à collaborer avec les enseignants concernant les travaux à faire à la maison et à signaler toute inquiétude ou tout changement d'attitude chez leur enfant.

Signatures :

Parent : _____

Direction : _____

Titulaire de la classe spécialisée : _____

Enseignant de la classe ordinaire : _____

Technicien en éducation spécialisée : _____



**Annexe 3
Suivi à l'intégration en classe ordinaire**

Le _____

Nom de l'élève : _____

Madame,
Monsieur,

Pour faire suite à l'intégration vécue depuis les quatre dernières semaines, nous souhaitons vous informer que;

- Nous poursuivons l'intégration partielle, car tout se déroule bien.
- Votre enfant a rencontré quelques difficultés. Nous avons établi des mesures d'aide pour les quatre prochaines semaines et serons revues en date du _____.

Ajustements de la TES	_____ _____
Matériel	_____ _____
Horaire	_____ _____
Devoirs et leçons	_____ _____
Modifications des besoins : Comportements/ académiques	_____ _____
Autres	_____ _____

Ces décisions concernant l'intégration ainsi que les recommandations seront inscrites au dossier de votre enfant.

Signatures :

Parent : _____

Direction : _____

Titulaire de la classe spécialisée : _____

Enseignant de la classe ordinaire : _____

Technicien en éducation spécialisée : _____

**Annexe 4
Calendrier des suivis mensuels**

Une rencontre entre les intervenants doit être prévue toutes les quatre semaines et une communication de l'état mensuel doit être faite aux parents.

Ce calendrier doit être rempli à chaque communication mensuelle.

Le choix de la date de la prochaine communication mensuelle est programmé à la fin de la rencontre entre les intervenants.

Les traces des discussions doivent être ajoutées au dossier scolaire de l'élève.

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Date : _____

Responsable : _____

Communication aux parents
 Dossier de l'élève

Autre :

Le responsable est la personne chargée de communiquer avec le parent et qui doit laisser les traces de la discussion au dossier de l'élève; elle doit apposer ses initiales.

CHAPITRE V

PERSPECTIVE CRITIQUE

Le cinquième chapitre présente une perspective critique des résultats de notre recherche-développement pour nos deux objectifs spécifiques. Notre perspective critique permet une objectivation des résultats obtenus et mène vers un bilan critique des activités entreprises. Dans ce chapitre, notre projet est situé par rapport à des approches ou des modèles d'intervention utilisés dans la profession. Nous revenons sur les résultats obtenus suite aux entretiens et faisons une synthèse des éléments essentiels. Tout d'abord, nous présentons l'évaluation de la démarche proposée par les intervenantes. Ensuite, des liens sont établis avec les différentes recherches présentées dans notre chapitre II afin de comparer nos résultats. Une discussion concernant certaines variables additionnelles ainsi que les limites observables de notre recherche-développement sont présentées en fin de chapitre.

5.1 Évaluation

Le protocole adapté a été présenté à la direction d'école et à la conseillère pédagogique quelques jours avant la rentrée scolaire suivant notre collecte et l'élaboration du protocole adapté. Ainsi, certaines adaptations ont été proposées afin de satisfaire tous les besoins du milieu. Lors de cette rencontre, les intervenantes rencontrées ont beaucoup insisté sur l'importance d'assurer un suivi minimalement mensuel entre les intervenants. Ainsi, nous avons créé l'annexe 4, *Suivi à l'intégration en classe ordinaire*, pour répondre à cette demande. Pour assurer la

conservation des traces au dossier scolaire de l'élève et la communication aux parents, nous avons ajouté des cases à cocher à cette annexe afin de garantir le suivi.

Lors de cette rencontre, les intervenantes ont mentionné l'importance de bien cibler le type de traces consignées dans les suivis mensuels. Ainsi, nous avons ajouté un tableau à l'annexe 3 qui permet de mieux orienter les intervenantes qui devront rencontrer les parents.

En discutant avec la direction d'école et la conseillère pédagogique, nous avons choisi de supprimer l'annexe 2 qui figurait dans l'ancien protocole puisqu'elle n'était pas utilisée par les intervenantes et semblait être une tâche supplémentaire non essentielle. Nous croyons que la nouvelle annexe 3 répondra mieux à la conservation des traces et au suivi de l'intégration de l'élève entre les divers intervenants.

Finalement, la direction a aussi fait mention d'un questionnement quant à l'application possible de ce protocole dans le cadre d'intégration à temps complet d'élève HDAA en classe ordinaire. Nous n'avons pas fait de changement au protocole pour répondre à cette demande puisque nous croyons que les mesures mises en place dans le cadre d'une intégration totale seraient différentes. Toutefois, certaines étapes de la démarche seraient sans doute pertinentes à mettre en place dans le cadre d'une intégration de ce genre.

5.2 Liens avec les recherches antérieures

Les résultats de notre recherche-développement semblent confirmer les résultats de la recherche de Corriveau et ses collaborateurs (2004) qui démontraient que les pratiques collaboratives en milieu scolaire semblent se situer à un niveau plus social, de camaraderie ou d'entraide et d'assistance, les deux premiers niveaux

d'interdépendance proposés par Beaumont *et al.*(2010). Nos résultats démontrent plusieurs aspects relevant de relation d'entraide (niveau 2), ainsi que des discussions pédagogiques et disciplinaires (niveau 3).

Nos résultats diffèrent légèrement de ceux de Gruenert (2005) qui mentionnait que la culture traditionnelle en éducation est surtout basée sur des valeurs d'autonomie et d'individualisme et que la culture collaborative n'est pas exercée. Les intervenantes rencontrées ont indiqué comprendre l'importance des échanges au niveau 4, le partage et le chevauchement d'expertise, mais ont mentionné que les structures en place rendent difficile l'atteinte de ce niveau. Cela pourrait d'ailleurs expliquer pourquoi la majorité des échanges atteints sont aux niveaux 2 et 3. Il est donc possible de croire que les intervenantes impliquées dans l'intégration partielle de Théo souhaitent mettre en place des pratiques collaboratives, mais que des mesures pourraient être mises en place pour structurer celles-ci.

Pour ce qui est de l'attribution des rôles pour chacun des intervenants, nos résultats semblent concorder avec ceux de Henry (2011). En effet, la TES semble avoir un rôle important au sein de la collaboration entre les intervenantes. Toutefois, comme amenée par Henry (2011), la répartition des tâches dans l'équipe n'est pas vraiment établie et elle est variable d'une année à l'autre selon les intervenants en place. Selon les propos recueillis, les rôles sont vaguement définis ce qui rend difficile l'atteinte d'un niveau de partage et de chevauchement d'expertise.

5.3 Discussion et limites

Tel que le mentionne De Ketele *et al.* (2010), les chercheurs en éducation font face à une double démarche. En effet, il est possible de confronter les propos recueillis à des modèles théoriques et puis de tenter de les valider, mais ils doivent aussi tenir compte

des significations que les individus donnent à la réalité. Ainsi, il est important de mentionner que les propos recueillis en entretien sont des faits, mais aussi les perceptions des intervenantes rencontrées.

Concernant les résultats obtenus, un obstacle qui semble avoir de l'influence sur la capacité des intervenantes à collaborer semble lié au manque de temps et par le fait même, au manque de budget pour la libération des enseignantes. Cette réalité est vécue dans de nombreux milieux scolaires et il devient donc important de trouver des idées originales afin de contrer ce manque. Dans l'étude présentée, le nombre de rencontres prévues où toute l'équipe devait se rencontrer a pu être réduit puisqu'elles ont été jumelées aux rencontres de PIA. Avec l'établissement d'un calendrier de rencontres stables, il deviendra probablement plus facile d'assurer des rencontres entre tous les intervenants.

Un élément qui peut avoir eu un effet sur les résultats est en lien avec le nombre d'années d'expérience des participantes. De plus, leurs connaissances individuelles du TSA ont certainement eu un effet sur leurs perceptions, mais aussi sur leurs pratiques. Il est nécessaire d'offrir du soutien aux enseignants qui intègrent des EHDA. Le support offert peut être de la libération de temps ou des pratiques collaboratives encadrées, mais la formation et le développement professionnel sont des éléments très importants (Mitra, 2010; Odier-Guedj et Chatenoud, 2014). D'ailleurs, ce soutien est plus important pour les enseignants en début de carrière ou qui n'ont jamais travaillé avec des élèves ayant un diagnostic spécifique, tel que le TSA.

Une réalité du milieu scolaire est que certaines intervenantes pourraient être remplacées et ces changements peuvent survenir à tout moment dans l'année scolaire.

Le fait de laisser plus de traces au dossier de l'élève permet aux nouvelles intervenantes de mieux comprendre le parcours de l'élève et les buts communs fixés par l'équipe. La transition vers une nouvelle école ou vers l'école secondaire sera aussi plus facile si de nombreuses traces sont conservées au dossier de l'élève.

Pour une éventuelle recherche, il serait important de s'assurer que les questions d'entretien considèrent tous les niveaux d'interdépendance. En effet, les résultats d'entretiens, centrés sur l'intégration partielle, n'avaient pas permis dans un premier temps d'obtenir tous les éléments des niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010). D'ailleurs, de nouvelles questions ont dû être formulées et adressées aux intervenantes pour le premier niveau, puisqu'il n'était pas abordé dans l'entretien initial.

Finalement, il est important de rappeler que le nouveau protocole inclut des recommandations pour un milieu où un projet pilote pour l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA est en cours. Les recommandations, bien qu'elles puissent être transférables dans d'autres milieux semblables, concernent le milieu à l'étude. D'autres milieux pourraient s'inspirer de la démarche proposée ou encore, de notre protocole. Les résultats obtenus sont propres à notre milieu, ils ne sont pas généralisables, mais pourraient être transférables dans d'autres écoles qui pratiquent l'intégration d'EHDAA.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

La présente recherche-développement avait pour but de proposer une démarche pour favoriser la collaboration dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire. Analysés à partir des niveaux d'interdépendance de Beaumont *et al.* (2010), les résultats révèlent que les pratiques actuelles se situent surtout aux niveaux de relation d'entraide et de discussions pédagogiques et disciplinaires. Toutefois, l'application du PIA comme point d'ancrage commun entre toutes les intervenantes constitue un élément de niveau de partage et de chevauchement d'expertise, le niveau 4, le plus élevé du modèle utilisé. Les résultats démontrent que les intervenantes semblent bien connaître et comprendre les éléments attendus au niveau de partage et de chevauchement d'expertise, mais que les structures et l'organisation en place actuellement ne permettent pas l'atteinte de ce niveau. Pour favoriser l'atteinte du plus haut niveau d'interdépendance, nous avons adapté le *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spéciale vers la classe ordinaire* proposé par la CSSMI (2012). Les adaptations ont été effectuées en fonction des besoins exprimés par les quatre intervenantes participantes et les niveaux proposés par Beaumont *et al.* (2010). Les adaptations les plus importantes concernent l'établissement d'un suivi mensuel entre tous les intervenants, l'ajout du suivi au dossier de l'élève et l'ajout d'un document mensuel permettant de conserver plus de traces au dossier de l'élève. Notre nouveau protocole proposé a pour titre *Protocole d'intégration partielle vers la classe ordinaire pour un élève en classe spécialisée* et sera présenté par la direction d'école à l'équipe d'intervenants scolaires pour la prochaine année scolaire à venir.

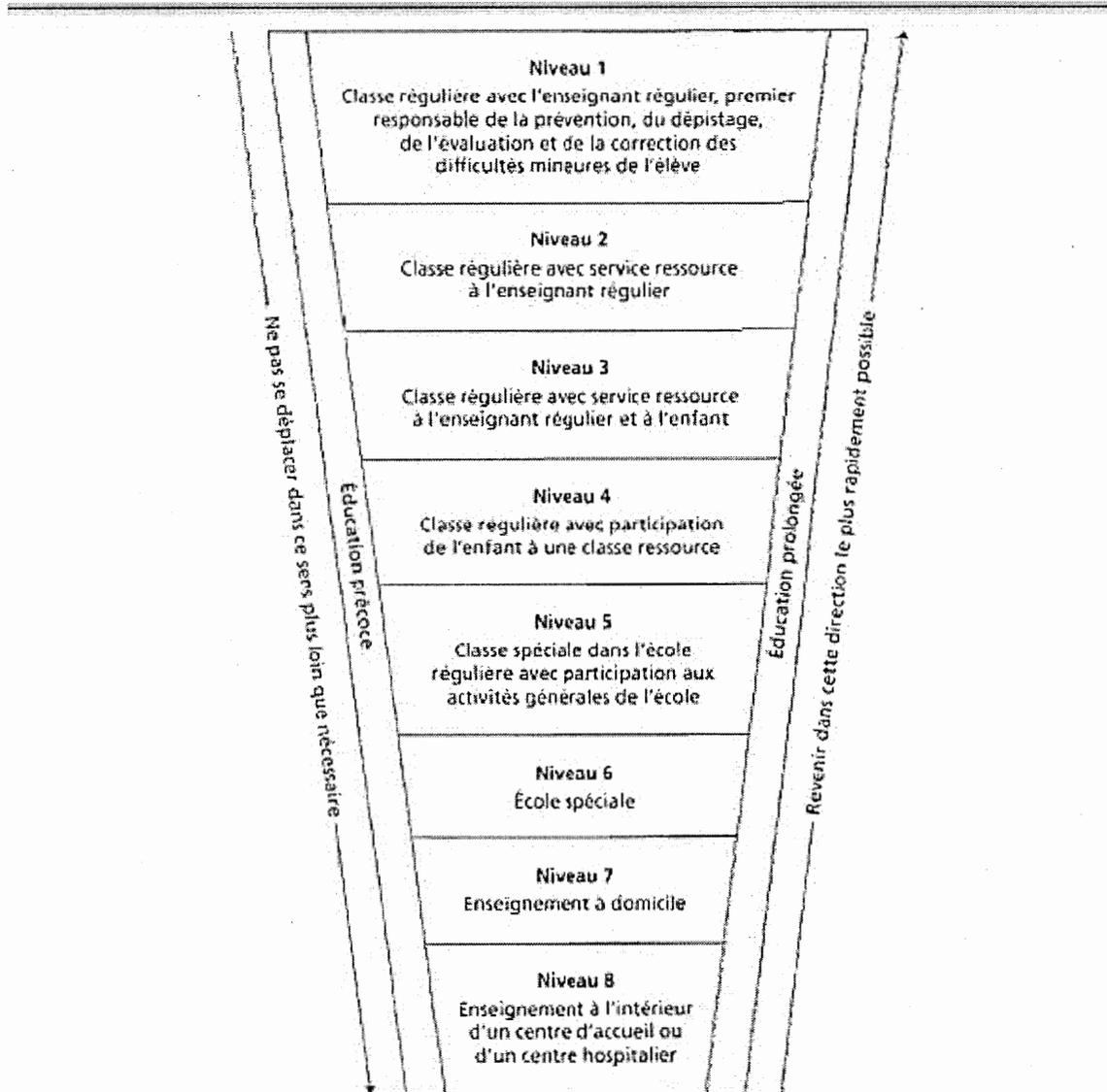
Malgré le fait que les résultats semblent concorder avec d'autres recherches déjà mises en place (Mitra, 2010; Corriveau, 2004) le cas étudié demeure un cas unique et l'implication des intervenantes concernées par l'intégration partielle d'un élève ayant un TSA semble jouer un rôle dominant dans la portée d'une telle recherche. Une recherche-développement comme celle-ci peut prendre place dans un milieu à condition que les différents acteurs aient envie d'y prendre part. À ce sujet, la direction d'école a d'ailleurs mentionné que pour que le projet fonctionne, il doit y avoir l'ouverture des enseignants, des élèves et aussi, de la direction. C'est la direction qui doit donner les moyens et qui détient la responsabilité et la capacité d'influencer les actions structurelles mises en place. Dans le cas étudié, il y a eu ouverture du milieu parce que les intervenantes étaient conscientes qu'il y avait place à amélioration concernant leur collaboration. De plus, comme il s'agit d'un projet pilote, on reconnaît que l'on peut faire des changements pour les années scolaires à venir.

Dans un contexte où la collaboration entre les intervenants prend place, il est nécessaire de ne pas oublier d'inclure les parents, précieux collaborateurs dans le cadre d'intégration de l'élève. La direction d'école participante à ce projet a mentionné à de nombreuses reprises la place importante à faire à ces acteurs.

Des recherches devront être poursuivies afin d'assurer la coordination des responsabilités des intervenantes dans le cas d'intégration partielle d'élèves ayant un TSA, mais aussi pour d'autres types d'EHDAA, en classe ordinaire. Tel que nous l'avons mentionné, il serait important de pouvoir distinguer les rôles des enseignantes des deux milieux afin de faciliter le chevauchement des pratiques mises en place, toujours dans un but de mieux soutenir les élèves intégrés en classe ordinaire.

ANNEXE A

SYSTÈME EN CASCADE : MODÈLE INTÉGRÉ D'ORGANISATION DES MESURES SPÉCIALES D'ENSEIGNEMENT



Source : COPEX, 1976, p.637

ANNEXE B

PROTOCOLE D'INTÉGRATION PARTIELLE EN COURS D'ANNÉE POUR UN
ÉLÈVE EN CLASSE SPÉCIALE VERS LA CLASSE ORDINAIRE

(CSSMI, école Alpha)

Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire

La démarche à suivre concernant l'intégration partielle dans l'école (pédagogique) d'un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire.

Voici le protocole en trois phases :

- La planification
- La réalisation
-

LA PLANIFICATION

Étape 1

Une discussion avec tous les intervenants de la classe langage (enseignants, technicienne en éducation spécialisée, orthophonistes, psychologue, direction).

Les intervenants doivent analyser les travaux récents de l'élève et son historique scolaire.

Voici les documents importants à consulter :

- le plan d'intervention;
- les rapports professionnels;
- le bilan fonctionnel;
- le dossier scolaire;
- le dossier d'aide particulière;
- les liens avec les ressources externes (ex. : CSSS, etc.);
- l'historique d'intégration.

Étape 2

Les intervenants doivent compléter un document qui résume la discussion et les recommandations (*voir Annexe 1*) – Discussion de cas en vue d'une intégration partielle)

.../2



Étape 3

La direction planifie l'intégration de l'élève en classe ordinaire :

- Une présentation à l'équipe-degré du cas
 - la clarification des valeurs et l'adhésion de l'équipe-école;
 - l'adhésion de l'enseignant qui reçoit l'élève;
 - les buts et les aspirations du projet d'intégration pour l'élève;
 - les objectifs pédagogiques dans un mode réaliste;
 - les rôles et le partage des responsabilités des intervenants scolaires, des parents et des autres services;
 - l'anticipation des difficultés;
 - les attentes des parents et leur implication;
 - les attentes de l'élève;
 - la concertation avec les partenaires et les mécanismes de communication;
 - le plan de formation des enseignants et les personnes autour de l'élève;
 - les adaptations et la progression des apprentissages.
- Une discussion doit avoir lieu quant au choix de l'enseignant
- Une décision sera prise suite à l'analyse du dossier de l'élève

Étape 4

La direction planifie une nouvelle rencontre avec les deux enseignants associés et la technicienne en éducation spécialisée.

- Il y aura un retour sur la présentation de l'élève;
- Il faut établir un horaire fixe pour la matière visée en tenant compte des contraintes de chacun;
- Il faut établir un système de communication (voir annexe 2 – Système de communication entre enseignants).

Étape 5

Une rencontre avec les parents pour leur présenter la planification de l'intégration de leur enfant.

- Dans un premier temps, une présentation sera faite aux parents concernant les objectifs de l'intégration avec la direction, l'enseignant de la classe spécialisée, la technicienne en éducation spécialisée et l'orthophoniste au besoin;
- Dans un deuxième temps, si l'intégration est acceptée par les parents, la rencontre se poursuit avec l'enseignant de la classe ordinaire;

Direction du service de la formation générale des jeunes

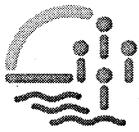
430, boulevard Arthur-Sauvé, Saint-Eustache (Québec) J7R 6V6

Téléphone : 450 974-7000, poste 2921 • Télécopieur : 450 974-9733 • www.cssmi.qc.ca



- Dans un troisième temps, il faut faire signer conjointement le document qui officialise l'intégration partielle de l'élève par tous les intervenants et les parents (*voir annexe 3 – Intégration partielle en classe ordinaire*).

.../3



LA RÉALISATION

Étape 1

Il y aura une période d'essai de deux semaines.

Étape 2

Après les deux premières semaines, il faut faire une rencontre entre les intervenants afin d'ajuster les interventions et les besoins.

Après, il faut revoir s'il y a lieu, les besoins suivants :

- le support à la technicienne en éducation spécialisée (ajustements);
- le matériel à acheter (entente entre l'école et la maison);
- les changements au niveau de l'horaire;
- les devoirs et les leçons (concertation);
- autres.

Étape 3

Après un mois d'intégration, il faut faire une évaluation de la situation.

Si tout va bien, il y aura une poursuite de l'intégration partielle et il faut communiquer l'information aux parents (*voir l'annexe 4 – Suivi à l'intégration partielle en classe ordinaire*)

Après, il faut revoir s'il y a lieu, les besoins suivants :

- le support à la technicienne en éducation spécialisée (ajustements);
- le matériel à acheter (entente entre l'école et la maison);
- les changements au niveau de l'horaire;
- les devoirs et les leçons (concertation);
- autres.

S'il y a un arrêt de l'intégration partielle, il faut communiquer l'information aux parents (*voir Annexe 5 – Décision prise à la suite de l'essai de l'intégration partielle*).



Date : _____

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____

Nom du titulaire : _____

Objet : Discussion de cas en vue d'une intégration partielle

Personnes présentes : _____

Résumé de l'échange : _____

Décision : _____

Signature de la direction : _____

Nom de l'école

Adresse, Ville (Québec) Code postale

Téléphone : 450 974-7000 • Télécopieur : • www.cssmi.qc.ca
adresse courriel



Objet : Système de communication entre enseignants

Date : _____

	Bien	Moyen	Difficile	Précision
Académique :				
Comportement :				

Suivi (travaux, études, récupération) : _____

Date : _____

	Bien	Moyen	Difficile	Précision
Académique :				
Comportement :				

Suivi (travaux, études, récupération) : _____

Nom de l'école

Adresse, Ville (Québec) Code postale
Téléphone : 450 974-7000 • Télécopieur : • www.cssmi.qc.ca
adresse courriel



Le _

Objet : Intégration partielle en classe ordinaire

Nom de l'élève :

Personnes
présentes :

Madame,
Monsieur,

Lors de la rencontre du _____, nous avons pris la décision de commencer une intégration partielle pour _____ dans la classe de _____.

Cette intégration partielle débutera le _____ à raison de _____ par jour / semaine.

Les intervenants scolaires s'engagent à vous informer régulièrement de l'intégration et en faire le suivi nécessaire.

Les parents s'engagent à collaborer avec les enseignants concernant les travaux à faire à la maison et à signaler toute inquiétude ou tout changement d'attitude chez leur enfant.

Signatures :

Parent :

Direction :

Titulaire de la classe
spécialisée :

Enseignant de la classe
ordinaire :

Nom de l'école

Adresse, Ville (Québec) Code postale
Téléphone : 450 974-7000 • Télécopieur : • www.cssmi.qc.ca
adresse courriel



Le _

Objet : Suivi à l'intégration partielle en classe ordinaire

Nom de
l'élève : _____

Madame,
Monsieur,

Depuis 1 mois, votre enfant est intégré dans la classe de _____ en
_____ année pour la matière suivante _____.

- Nous poursuivons l'intégration partielle, car tout se déroule bien.
- Votre enfant a rencontré quelques difficultés. Nous avons établi des mesures d'aide pour les deux prochaines semaines.

Voici les recommandations à tenir compte comme parent pour favoriser la poursuite de l'intégration de votre enfant. Cette décision favorable à l'intégration ainsi que les recommandations seront inscrites au plan d'intervention.

Signatures :

Parent : _____

Direction : _____

Titulaire de la classe
spécialisée : _____

Enseignant de la classe
ordinaire : _____

Nom de l'école

Adresse, Ville (Québec) Code postale
Téléphone : 450 974-7000 • Télécopieur : • www.cssmi.qc.ca
adresse courriel

Le _

Objet : Décision prise à la suite de l'essai de l'intégration partielle

Nom de
l'élève :

Madame,
Monsieur,

Malheureusement, nous constatons que votre enfant ne profite pas positivement de l'intégration mise en place. C'est pourquoi nous trouvons préférable d'abandonner le processus d'intégration.

Voici les raisons qui motivent notre décision :

Signatures :

Parent :

Direction :

Titulaire de la classe
spécialisée :

Enseignant de la classe
ordinaire :

Nom de l'école

Adresse, Ville (Québec) Code postale
Téléphone : 450 974-7000 • Télécopieur : • www.cssmi.qc.ca
adresse courriel

ANNEXE C

PROTOCOLE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTES

Section A

Identification du répondant et informations relatives aux conditions d'intégration de l'élève

1. Sexe : _____
2. Diplôme de qualification à l'enseignement : _____
- 2.1 Programme (s) de formation continue : _____
3. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement
 - a) < 5 ans
 - b) 6 à 10 ans
 - c) 11 à 20 ans
 - d) > 20 ans
4. Cycle actuel d'enseignement : _____
5. Nombre d'élèves en classe : _____
6. Nombre de périodes d'intégration de l'élève/semaine : _____
6. Matière(s) ciblée(s) pour l'intégration : _____
7. Âge de l'élève et niveau scolaire de la classe ordinaire : _____

Section B

Collaboration entre les milieux de la classe ordinaire et de l'adaptation scolaire

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la collaboration vécue entre les différents intervenants dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA.

1. De quelle façon s'est organisé le début de l'intégration de cet élève? Qui est impliqué dans cette organisation?
2. Comment s'organise actuellement la collaboration entre les divers intervenants? Quel est le rôle chacun des intervenants? Y a-t-il un partage de responsabilité? Y a-t-il des décisions prises basées sur des buts communs?

3. Qui planifie cette collaboration? Quelles en sont les modalités (spontanée ou planifiée)?
4. De quoi est-il question lors de cette collaboration? Quels sont les sujets les plus souvent abordés? Les moins souvent abordés? Qu'aimeriez-vous aborder qui ne l'est pas?
5. Vous rencontrez-vous chaque semaine? Combien de fois? Combien de temps durent vos rencontres? Êtes-vous libérés par l'école pour cette rencontre? Est-ce que vous vous rencontrez sur votre temps (midi, après les heures de classe?)
6. Y a-t-il une aide mutuelle apportée entre vous et vos collègues? Si oui, de quelle façon?
7. Y a-t-il des échanges *a)* de matériel, *b)* des façons de faire, des procédures, entre vous et vos collègues?
8. Vous arrive-t-il de planifier avec vos collègues, de partager des stratégies?
9. Est-ce que la direction vous soutient dans la collaboration avec vos collègues? De quelle façon?
10. Connaissez-vous le «*Protocole d'intégration partielle*» proposé par la CSSMI? Depuis quand le connaissez-vous? L'avez-vous déjà utilisé?

Section C

Les besoins des intervenants

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur les besoins des enseignantes face à la collaboration vécue dans le cadre de l'intégration partielle.

1. Êtes-vous satisfaite des rencontres que vous avez avec l'autre enseignante? Qu'est-ce qui pourrait améliorer ces dernières?
2. Quelles pratiques de collaboration mises en place semblent pertinentes?
3. Qu'est-ce qui rend la collaboration plus complexe?
4. Pensez-vous qu'il serait possible de communiquer efficacement avec l'autre enseignante en utilisant une plateforme technologique?

5. Croyez-vous que d'autres personnes pourraient prendre part à vos échanges?
6. Croyez-vous que le «*Protocole d'intégration*» proposé par la CSSMI est efficace?
Qu'est-ce qui le rendrait plus efficace?
7. Avez-vous d'autres commentaires ou idées à apporter à cet entretien?

Section D

La collaboration au niveau des interactions sociales

1. Vous arrive-t-il de côtoyer vos collègues dans d'autres circonstances que pour discuter de l'intégration de cet élève? Décrivez-moi ces circonstances.
2. Prenez-vous part à des activités sociales à l'école? Quelles en sont les modalités?
Partagez-vous avec vos collègues à ce moment?
3. Vous arrive-t-il d'offrir un soutien moral à vos collègues? Quels sont les sujets les plus abordés?

Merci de votre précieuse collaboration et de votre ouverture face à ce projet.

PROTOCOLE D'ENTRETIEN TECHNICIENNE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Section A

Identification du répondant et informations relatives aux conditions de l'intégration

1. Sexe : _____
2. Diplôme de qualification obtenu: _____
- 2.1 Programme (s) de formation continue : _____
3. Nombre d'années d'expérience
 - a) < 5 ans b) 6 à 10 ans c) 11 à 20 ans d) > 20 ans
- 4) De quelle façon prenez-vous part à l'intégration pour cet élève?

Section B

Collaboration entre les milieux de la classe ordinaire et de l'adaptation scolaire

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la collaboration vécue entre les intervenants dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA.

1. De quelle façon s'est organisé le début de l'intégration de cet élève? Qui est impliqué dans cette organisation?
2. Comment s'organise actuellement la collaboration entre les divers intervenants? Quel est le rôle chacun des intervenants? Y a-t-il un partage de responsabilité? Y a-t-il des décisions prises basées sur des buts communs?
3. Qui planifie cette collaboration? Quelles en sont les modalités (spontanée ou planifiée)?
4. Prenez-vous part à cette collaboration? De quelle façon? À quelle fréquence?
5. De quelle façon soutenez-vous cette collaboration?
6. Y a-t-il une aide mutuelle apportée entre vous et vos collègues? Si oui, de quelle façon?

7. Y a-t-il des échanges *a)* de matériel, *b)* des façons de faire, des procédures, entre les divers collègues?
8. Vous arrive-t-il de planifier avec vos collègues, de partager des stratégies?
9. Est-ce que la direction vous soutient dans la collaboration avec vos collègues? De quelle façon?
10. Connaissez-vous le «*Protocole d'intégration partielle*» proposé par la CSSMI? Depuis quand le connaissez-vous? L'avez-vous déjà utilisé?

Section C

Les besoins des intervenants

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur les besoins de la technicienne en éducation spécialisée face à la collaboration vécue dans le cadre de l'intégration partielle.

1. Êtes-vous satisfaite de la collaboration existante dans le cadre de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA? Qu'est-ce qui pourrait améliorer cette dernière?
2. Quelles pratiques de collaboration mises en place semblent utiles pour l'élève/pour les intervenants?
3. Qu'est-ce qui rend la collaboration plus complexe?
4. Pensez-vous qu'il serait possible de communiquer efficacement avec le soutien d'une plateforme technologique?
5. Croyez-vous que d'autres personnes pourraient prendre part à cette collaboration?
6. Croyez-vous que le «*Protocole d'intégration*» proposé par la CSSMI est efficace? Qu'est-ce qui le rendrait plus efficace?
7. Avez-vous d'autres commentaires ou idées à apporter à cet entretien?

Merci de votre précieuse collaboration et de votre ouverture face à ce projet.

PROTOCOLE D'ENTRETIEN DIRECTION

Section A

Identification du répondant et informations relatives aux conditions d'intégration de l'élève

1. Sexe : _____
2. Diplôme de qualification à l'enseignement : _____
- 2.1 Programme (s) de formation continue : _____
3. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement
 - a) < 5 ans
 - b) 6 à 10 ans
 - c) 11 à 20 ans
 - d) > 20 ans

Section B

Collaboration entre les milieux de la classe ordinaire et de l'adaptation scolaire

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur la collaboration vécue entre les différents intervenants dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA.

1. De quelle façon s'est organisé le début de l'intégration de cet élève? Qui est impliqué dans cette organisation?
2. Comment s'organise actuellement la collaboration entre les divers intervenants? Quel est le rôle chacun des intervenants? Y a-t-il un partage de responsabilité? Y a-t-il des décisions prises basées sur des buts communs?
3. Qui planifie cette collaboration? Quelles en sont les modalités (spontanée ou planifiée)?
4. Prenez-vous part à cette collaboration? De quelle façon? À quelle fréquence?
5. De quelle façon soutenez-vous cette collaboration?
6. Si vous le connaissez, avez-vous déjà proposé le «*Protocole d'intégration partielle de la CSSMI*» proposé par la CSSMI?

Section C

Les besoins des intervenants

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur les besoins de la direction d'école face à la collaboration vécue dans le cadre de l'intégration partielle.

1. Êtes-vous satisfait de la collaboration existante dans le cadre de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA? Qu'est-ce qui pourrait améliorer ces dernières?
2. Quelles pratiques de collaboration mises en place semblent pertinentes?
3. Qu'est-ce qui rend la collaboration plus complexe?
4. Pensez-vous qu'il serait possible de communiquer efficacement avec le soutien d'une plateforme technologique? Pensez-vous que les intervenants l'utiliseraient?
5. Croyez-vous que d'autres personnes pourraient prendre part à cette collaboration?
6. Croyez-vous que le «*Protocole d'intégration partielle*» proposé par la CSSMI est efficace? Qu'est-ce qui le rendrait plus efficace?
7. Avez-vous d'autres commentaires ou idées à apporter à cet entretien?

Section D

La collaboration au niveau des interactions sociales

1. Vous arrive-t-il de côtoyer vos collègues dans d'autres circonstances que pour discuter de l'intégration de cet élève? Décrivez-moi ces circonstances.
2. Prenez-vous part à des activités sociales à l'école? Quelles en sont les modalités? Partagez-vous avec vos collègues à ce moment?
3. Vous arrive-t-il d'offrir un soutien moral à vos collègues? Quels sont les sujets les plus abordés?

Merci de votre précieuse collaboration et de votre ouverture face à ce projet.

APPENDICE A

PRISE DE CONTACT AVEC LA DIRECTION D'ÉCOLE

À la direction d'établissement,

Bonjour,

Mon nom est Marie-eve Gadbois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

Je vous écris concernant mon projet de maîtrise. Je suis actuellement à la recherche de milieux scolaires dans lesquels des **élèves en classe d'adaptation scolaire vivent une intégration partielle dans une classe ordinaire.**

Si une telle intégration est proposée dans votre milieu, j'apprécierais beaucoup si vous pouviez m'en faire part.

J'aimerais éventuellement être mise en contact avec les enseignantes concernées pour savoir si elles aimeraient prendre part à une partie de mon projet d'intervention.

L'implication est de courte durée et ne peut amener que du positif au sein de notre communauté enseignante!

Merci beaucoup pour votre temps et n'hésitez pas à partager avec des collègues qui pourraient être concerné(e)s.

Marie-eve Gadbois,
Enseignante en adaptation scolaire et étudiante à la maîtrise.

APPENDICE B

PRISE DE CONTACT AVEC LES ENSEIGNANTES ET TECHNICIENNE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Bonjour chères collègues,

Mon nom est Marie-eve Gadbois et je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

Je vous écris concernant mon projet de maîtrise. Je suis actuellement à la recherche de milieux scolaires dans lesquels des **élèves en classe d'adaptation scolaire vivent une intégration partielle dans une classe ordinaire.**

Votre direction en a été informée. Elle m'a fait part de la présence de classes d'adaptation scolaire dans votre milieu et d'une organisation basée sur l'intégration partielle de certains élèves.

J'aimerais éventuellement vous rencontrer pour vous présenter les objectifs spécifiques de mon projet d'intervention et l'implication exacte pour ce projet.

Vous serez invités à partager votre vécu, dans le cadre d'un entretien semi-dirigé, face à l'organisation de l'intégration dans votre milieu et aux besoins que vous reconnaissez actuellement face à celle-ci. L'implication est de courte durée et ne peut amener que du positif au sein de notre communauté enseignante!

Votre participation à ce projet est volontaire et vous n'avez pas d'obligation à prendre part à celui-ci. De plus, il sera possible pour vous de vous retirer du projet en tout temps pour quelques raisons que ce soit.

Sachez que le contenu des entretiens ne sera pas divulgué à la direction. De plus, les propos partagés resteront confidentiels et ne seront pas transmis avec les autres collègues qui prennent part au projet.

Merci beaucoup pour votre temps,

Vous pouvez me contacter afin que nous puissions planifier une rencontre d'une trentaine de minutes dans laquelle je pourrai vous définir davantage ce projet.

Marie-eve Gadbois,
Étudiante à la maîtrise

APPENDICE C
CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2015-0157A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : *Collaboration mobilisée lors de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire au primaire - projet d'intervention*

Responsable du projet : Marie-Ève Gadbois
Programme: Maitrise en éducation

Superviseure : France Dubé

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	Membres du Comité	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Fayomi, Christian Jesus	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Venant, Fabienne	Professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia Banik, Marc	membre de la collectivité externe Professeur versé en éthique	Management et technologie, École des sciences de la gestion

09-04-2015

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

UQAM

Collaboration mobilisée lors de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire au primaire - projet d'intervention

Responsable du projet : Marie-eve Gadbois

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invités à prendre part à ce projet visant à mieux comprendre la situation actuelle vécue par les intervenants scolaires (enseignantes, direction, technicienne en éducation spécialisée) afin de mieux les outiller lorsqu'ils doivent collaborer pour favoriser l'intégration partielle d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en classe ordinaire. Les pratiques collaboratives sont d'une grande importance lors de l'intégration partielle d'EHDAA en classe ordinaire.

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un projet de maîtrise sous la direction de France Dubé, professeure de département de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514)987-3000 poste 3973 ou par courriel à l'adresse : dube.france@uqam.ca.

PROCÉDURE

Votre participation consiste à participer à une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre expérience de collaboration vécue dans le cadre de l'intégration partielle d'élèves ayant un TSA en classe ordinaire. L'entrevue comporte trois sections distinctes. Tout d'abord, nous définirons certains aspects de votre emploi ainsi que les informations relatives aux conditions d'intégration vécues. Ensuite, nous poursuivrons avec une série de questions portant sur la collaboration vécue en ce moment entre les divers intervenants dans le cadre de cette intégration partielle. Finalement, nous conclurons avec une série de questions portant sur vos besoins face à la collaboration vécue dans le cadre de cette intégration.

Cette entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission et prendra entre 30 et 60 minutes de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue seront convenus avec le responsable du projet, avec votre accord. La transcription informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGE ET RISQUES

Votre participation contribuera à l'élaboration d'une approche pratique concernant la collaboration entre les milieux de l'adaptation scolaire et des classes ordinaires lors d'intégration partielle d'élèves ayant un TSA. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation. Vous devez cependant prendre conscience que certains aspects abordés pourraient ne pas être perçus de la même façon de la part des autres participants de ce projet. Les besoins mentionnés seront tous considérés dans l'élaboration de l'approche ou du protocole qui sera éventuellement proposé. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Les objectifs poursuivis sont:

- 1) Identifier les pratiques collaboratives actuelles et les besoins des intervenantes dans le cadre d'intégration partielle d'un élève ayant un TSA en classe ordinaire.
- 2) Adapter le *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour un élève en classe spécialisée vers la classe ordinaire* pour répondre aux besoins du milieu.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice, France Dubé, auront accès aux résultats de l'entretien semi-dirigé et au contenu de transcription (verbatim). Aucune information nominale ne permettra d'identifier les participants. Un pseudonyme sera attribué à votre entretien et sera utilisé dans la présentation des résultats du projet. Le nom de l'école ne sera pas divulgué. Les participants à ce projet doivent être volontaires et pour ce faire nous souhaitons obtenir votre autorisation afin de traiter les données recueillies à des fins de recherche. Le matériel de recherche (enregistrements numériques et verbatims) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les retranscriptions écrites seront envoyées au déchiquetage sécuritaire offert par le département d'éducation et formation spécialisées. Les enregistrements audio seront effacés à l'aide du logiciel Eraser.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas et à votre demande, les renseignements vous concernant

seront détruits. Le verbatim d'entretien serait détruit si un participant devait être retiré du projet (ex : cessation d'emploi, retrait de travail, etc.) et que celui-ci ne désire plus que sa participation soit considérée. Dans le cas contraire, les résultats de son entretien semi-dirigé resteront considérés dans l'élaboration du protocole.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit pas divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel à l'adresse gadbois.marie-eve.2@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de la recherche éthique avec des êtres humains. Pour toutes questions pouvant être adressées à la directrice de recherche, contactez le 514-987-300 poste 3973, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) au numéro (514)987-3000 #1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous remercier.

SIGNATURES

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom (en lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

_____ Date : _____

Nom (en lettres moulées) et coordonnées :

RÉFÉRENCES

- Alberta Education. (2007) *Plan d'intervention personnalisé*. Alberta : Alberta Education.
- American Psychological Association (APA). (2013). *DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. (5e éd. rév.; traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq). Paris: Elsevier Masson SAS.
- Bélangier, S. (2006). Condition favorisant l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p.63-90). Québec : Presse 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; Beaumont, Lavoie et Couture.
- Beauregard, F et Trépanier, N.S. (2010) Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N.S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.31-56). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Belmont, B. et Vérillon A. (1997). Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés. *Revue Française de Pédagogie*, 119 (avril-mai-juin), 15-26.
- Bolduc, M. (2013). Nomenclature, étiologie, prévalence et diagnostic. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : État des connaissances* (p.9-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, Angleterre: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion?: Élèves en difficulté en classe ordinaire : Défis, limites et modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Caron, E. C. 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 en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences). Brigham Young University.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5^e éd. p.54-86). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI). (2010). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Direction du service de la formation générale des jeunes, adoptée au Conseil des commissaires le 25 mai 2010.
- Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI). (2012). *Protocole d'intégration partielle en cours d'année pour une élève en classe spéciale vers la classe ordinaire*. Élaboré par Daviau, A., Dubois, A., Leduc, S., Tremblay, D. et Vézina, M. École Alpha, Proposé en mars 2012.
- COPEX, Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée. (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec : QC.
- Corriveau, L., Boyer, M., Boucher, N., Simon, L. et Striganuk, S. (2004). La collaboration dans les écoles primaires et secondaires du Québec : un renouvellement de pratiques. Actes de colloque, 7^{ième} Biennale de l'Éducation et de la formation, Lyon, 2004. Récupéré de <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/199.pdf>

- Cross, L. et Walter-Knight D. (1997). Inclusion: Developing collaborative and cooperative school communities. *The educational program*, 61 (3), 269-277.
- De Ketele, J-M. (dir.), Crahay, M. et Paquay, L. (2010). *L'analyse qualitative en éducation* (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.
- Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier et C. Des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme : État des connaissances* (139-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Gaudreau, L. (2011). Le cadre théorique, dans L. Gaudreau (dir.), *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation* (p.63-80), Montréal: Éditions Guérin.
- Goddard, R.D., Goddard, Y.L. et Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2014) *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e ed.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1997). *La Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89 (63), 43-55.
- Henry, M-P. (2011). *Les formes d'organisation du travail chez les enseignants du primaire qui intègrent des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans leur classe ordinaire*. (Mémoire en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences). Université de Rimouski.

- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Leclerc-Morin, M. (2007). Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse. *Éducation et francophonie : Publication de l'association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*, XXXV(2), 153-171.
- Leray, Christian. (2008). *L'analyse de contenu: De la théorie à la pratique. La méthode Morin-Chartier*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 111-142.
- MacArthur, J. (2009). *Learning better together. Working towards inclusive education in New Zealand schools*. IHC Récupéré de <http://ihc.org.nz/wpcontent/uploads/learning-better-together.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (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 : Bibliothèque Nationale du Québec.
- Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff* (A dissertation submitted to the graduate school in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of education). Northern Illinois University.
- Mucchieli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Noisieux, M. (2014). *Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton; Surveillance de l'état de santé de la population*.

Périscope : Garder l'œil sur l'état de santé (Longueuil), 47. Récupéré de <http://extranet.santemonteregie.qc.ca/depot/document/3632/Periscope-TSA.pdf>

- Odier Guedj, D et Chatenoud, C. (2014). Les parents et la scolarisation des enfants ayant un TSA. Dans C. Chatenoud, J-C Kalubi et Paquet A (dir.), *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme* (p.159-175). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Pagé, C. (2012). *Perceptions et attentes d'enseignants du primaire et de parents d'élèves à risque à l'égard de la collaboration école-famille dans l'élaboration des plans d'intervention*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Portelance, L, Cécilia B. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec :Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J, Groulx, L-H., Deslauriers, J-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997) *La recherche qualitative; Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sharpe, M. N., et Hawes, M. (2003, juillet). Collaboration between general and special education: Making it work. *Issue Brief: Examining current challenges in secondary education and transition (NCSET)*, 2 (1), 1-6.
- Stainback, S. Et Stainback W. (1990). Inclusive schooling. Dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Support networks for inclusive schooling* (p. 3-23). Baltimore: Paul H. Brooke.
- Thériault, C. (2011). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Montréal : Les éditions Québecor.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire, Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Van derMaren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université.

- Van der Maren, J.M. (2003). La recherche scientifique et les recherches en éducation. Dans J.M. Van der Maren (dir.), *La recherche appliquée en pédagogie* (p.15-37). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans Dionne C. et Rousseau N, Transformation des pratiques éducatives (p.8-32). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Walting, R. (2004). Helping them out : The role of teachers and healthcare professionals in the exclusion of pupils with special education needs. *Emotional and behavioural difficulties*, 9(1), 8-27
- Wolfe, P.S. et Hall, T.E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 56-60.