

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTS SPÉCIALISTES POUR FAVORISER
L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES À BESOINS PARTICULIERS EN CLASSE ORDINAIRE À
L'ÉCOLE PRIMAIRE

RAPPORT D'INTERVENTION

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION SPÉCIALISÉES)

PAR

KARINE LALIBERTÉ

MARS 2024

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. 12-2023). 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

Plusieurs années ont passé depuis le début de mon parcours au deuxième cycle, il est important de prendre le temps de remercier les personnes qui ont été importantes durant cette période.

Premièrement, un immense merci, à ma directrice, Mme Marie-Pierre Fortier, pour tout son temps, sa patience et son amour de la rigueur académique.

Deuxièmement, à M. Yves de Champlain, mon codirecteur, qui a agi à de nombreuses reprises comme personne-ressource durant les dernières années.

Troisièmement, je tiens à remercier les enseignants participants à l'intervention. Merci d'avoir investi temps et énergie dans le projet.

Finalement, merci à mon époux, ma famille et mes amis qui ont été conciliants envers moi et le temps alloué à ce projet.

RÉSUMÉ

Bien que l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers soit devenue coutume dans les écoles primaires au Québec, la réalité d'une partie des enseignants est peu documentée malgré les conditions particulières dans lesquelles ils travaillent. Les enseignants spécialistes en arts, en éducation physique et à la santé ainsi qu'en langue seconde (anglais) rencontrent des défis différents liés à l'intégration scolaire. Ces défis majeurs sont le nombre d'élèves qui leur sont confiés ainsi que le peu de temps passé en présence de chacun des élèves. La collaboration entre les enseignants qui travaillent auprès des mêmes élèves pourrait permettre une meilleure intégration. Il ne s'agit pas ici uniquement de gestion des comportements dérangeants, mais également d'aider les élèves en difficulté pour qui souvent peu de temps est disponible.

Le milieu scolaire dans lequel s'est déroulée l'intervention décrite dans ce rapport propose déjà des rencontres entre les enseignants spécialistes, ce qui est peu commun dans le milieu scolaire québécois. Les objectifs de l'intervention sont d'analyser les rencontres entre les enseignants spécialistes en utilisant les niveaux de collaboration de Little, d'analyser les effets sur les élèves tels que perçus par ces enseignants et de décrire l'évolution des participants durant l'intervention.

Selon les résultats obtenus, on peut comprendre que la collaboration entre les enseignants spécialistes permet d'améliorer leurs perceptions sur l'intégration scolaire et améliore leur perception de leur efficacité professionnelle. En plus, plus les enseignants collaborent, plus les niveaux d'interdépendance augmentent et génèrent une meilleure qualité de la collaboration. Les enseignants perçoivent également des effets sur les élèves concernés.

Bien évidemment, cette collaboration doit et devra rester volontaire pour fonctionner. L'adhésion des participants reste un élément clé dans la collaboration.

Mots-clés : Intégration scolaire, Éléves à besoins particuliers, EHDAA, Enseignants spécialistes, Collaboration

KEYWORDS : MAINSTREAMING, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, TEACHERS OF ARTS, PHYSICAL EDUCATION AND SECOND LANGUAGE, COLLABORATION.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I CONTEXTE DE L'INTERVENTION	5
1.1 Obstacles à l'intégration scolaire au Québec.....	6
1.1.1 Organisation scolaire.....	7
1.1.2 Formation initiale et continue	9
1.2 La situation des enseignants spécialistes du primaire.....	10
1.2.1 Nombres d'élèves rencontrés par les enseignants spécialistes.....	10
1.2.2 Précarité et instabilité	11
1.2.3 Formation initiale	12
1.2.4 Tâche des enseignants spécialistes en lien avec l'intégration scolaire.....	12
1.3 Collaboration et intégration scolaire.....	13
1.3.1 Les bienfaits de la collaboration.....	14
1.3.2 La collaboration dans le milieu scolaire québécois.....	14
1.3.3 Les limites du plan d'intervention pour les spécialistes.....	15
1.3.4 Collaboration entre les spécialistes : une piste de solution	17
1.4 Objectif de l'intervention.....	18
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	20
2.1 L'intégration scolaire.....	20
2.1.1 Les élèves à besoins particuliers	20
2.1.2 Historique de l'intégration scolaire au Québec	23

2.1.3	Intégration scolaire et inclusion	26
2.1.4	Politique d'organisation des services du CSSDA	30
2.2	La collaboration	32
2.2.1	Définition	32
2.2.2	Niveaux d'interdépendance.....	33
2.2.3	Caractéristiques de la collaboration	35
2.2.4	Obstacles à la collaboration.....	36
2.3	Objectifs spécifiques.....	37
CHAPITRE III DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION.....		39
3.1	Épistémologie	40
3.2	Sélection des enseignants participants	41
3.3	Collecte de données	42
3.3.1	Journal des rencontres des participants	42
3.3.2	Entrevues semi-dirigées	42
3.4	Analyse des résultats.....	45
3.4.1	Analyse de la collaboration	45
3.4.2	Analyse des effets sur les élèves tels que perçus par les enseignants participants....	45
3.4.3	Analyse de l'évolution du groupe	46
3.5	Considérations éthiques	46
CHAPITRE IV Analyse critique.....		48
4.1	Évolution de la dynamique du groupe	48
4.1.1	Portraits des enseignants	48
4.1.2	Évolution du discours des enseignants sur l'intégration scolaire.....	52
4.1.3	Réflexions des enseignants sur l'intervention.....	60
4.2	Analyse de la collaboration selon les niveaux d'interdépendance	64
4.2.1	Niveau 1	64
4.2.2	Niveau 2	67
4.2.3	Niveau 3	70
4.2.4	Niveau 4	72
4.2.5	Évolution de la collaboration durant les rencontres	72
4.3	Effets perçus sur les élèves par les enseignants spécialistes.....	75
4.3.1	Portrait de l'élève 6	76
4.3.2	Portrait de l'élève 17	77

4.3.3	Portrait de l'élève 28	78
4.3.4	Portrait de groupe	79
4.3.5	Synthèse	82
4.4	Retour réflexif sur l'intervention	84
4.4.1	Résultats	84
4.4.2	Effets non prévus.....	87
4.4.3	Réinvestissement.....	89
CONCLUSION		92
APPENDICE A — LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE		95
APPENDICE B - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT		101
APPENDICE C - GRILLE D'ENTRETIEN		106
APPENDICE D - GRILLE D'OBSERVATION DES RENCONTRES		108
APPENDICE E - CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE Erreur ! Signet non défini.		
APPENDICE F - AVIS final DE CONFORMITÉ		112
BIBLIOGRAPHIE		114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3 — Synthèse du déroulement de l'intervention.....	51
Tableau 4 — Liste des interactions par rencontre selon les niveaux d'interdépendance.....	82

INTRODUCTION

L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers ne se fait pas sans difficulté au Québec. Selon Boutin et al. (2015), les enseignants ne sont pas suffisamment formés ni préparés pour la tâche qu'ils ont à accomplir. Ils perçoivent l'intégration comme une surcharge de travail notamment à cause du nombre grandissant d'élèves intégrés. Un groupe d'enseignants est particulièrement touché par les difficultés vécues de l'intégration scolaire, soit les enseignants spécialistes qui assurent l'enseignement de certaines matières (arts, langue seconde et éducation physique et à la santé) à plusieurs groupes d'élèves différents au primaire. Le nombre d'élèves intégrés dans leurs nombreux groupes et les différences dans la formation initiale (en comparaison avec les enseignants titulaires des classes) sont des facteurs qui se répercutent davantage chez ce type d'enseignants. De plus, les enseignants spécialistes sont soumis à une plus grande période de précarité d'emploi et d'instabilité que leurs collègues titulaires.

La collaboration est réputée comme étant bénéfique à l'intégration scolaire (Beaumont et al., 2010). Dans les milieux scolaires où j'ai travaillé en tant qu'enseignante, la collaboration se vit principalement entre les enseignants qui enseignent les mêmes notions (même matière ou niveau). La collaboration formelle entre les enseignants qui œuvrent auprès d'un même élève est plutôt rare. De plus, la collaboration en lien avec l'intégration scolaire passe notamment par l'outil principal : le plan d'intervention. Bien que celui-ci permette de bien consigner et informer les enseignants sur les moyens des élèves, cet outil a certaines limites pour les enseignants qui ne sont pas titulaires de la classe. La lecture des plans d'interventions pour tous les élèves qui leur sont confiés est difficile pour la plupart des enseignants spécialistes, l'application, elle, se révèle pratiquement impossible.

Durant l'élaboration de l'intervention, j'ai eu la chance de commencer à travailler dans un milieu où des rencontres entre les enseignants spécialistes avaient lieu, et ce, à chaque semaine. Ces rencontres servaient principalement à des échanges sur la vie scolaire, sur les décisions à prendre en équipe-école, mais également sur la gestion des comportements dérangeants en classe. Ces rencontres étaient présentes dans le milieu plusieurs années à la suite de l'initiative des enseignants spécialistes de l'établissement.

L'objectif de l'intervention décrite dans le présent rapport est d'améliorer la collaboration des enseignants spécialistes du milieu pour favoriser l'intégration des élèves à besoins particuliers en classe spécialiste au primaire. Cette collaboration aura pour objet le partage d'informations et de stratégies dans le but de favoriser la réussite académique des élèves ayant des besoins particuliers. Pour ce faire, les interactions entre les enseignants seront analysées selon leur niveau d'interdépendance. De plus, nous nous intéresserons aux effets perçus chez les élèves par les enseignements. Finalement, l'évolution du groupe sera également analysée.

La collaboration des enseignants spécialistes prend place à l'intérieur même des rencontres prévues dans le milieu. Durant ces rencontres, les enseignants étaient invités à nommer les difficultés vécues par et avec leurs élèves sur le plan des apprentissages. Par la suite, leurs collègues pouvaient intervenir de la façon dont ils le souhaitaient : nommer les difficultés vécues avec le même élève, partager des informations, partager de nouvelles stratégies pour aider l'élève ou bien partager les stratégies déjà employées avec l'élève.

Ce rapport d'intervention sera divisé en quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous présenterons le contexte de l'intervention. Pour définir le contexte, nous présenterons les obstacles à l'intégration scolaire, la réalité des enseignants spécialistes, la collaboration vécue actuellement dans le milieu scolaire ainsi que l'objectif général de l'intervention.

Dans le deuxième chapitre, nous exposerons le cadre de référence. Dans un premier temps, il sera question de l'intégration scolaire. Pour conceptualiser l'intégration scolaire, nous discuterons des

élèves ayant des besoins particuliers, de l'historique de l'intégration scolaire au Québec, des différences entre l'intégration et l'inclusion et de la Politique de l'adaptation scolaire du Centre de services scolaire des Affluents, dans lequel a eu lieu l'intervention. Dans un second temps, la collaboration sera également abordée. Celle-ci sera définie selon sa définition, les niveaux d'interdépendance, les caractéristiques de celle-ci ainsi que les obstacles possibles. La fin du chapitre présentera les objectifs spécifiques de l'intervention.

Dans le troisième chapitre, le déroulement de l'intervention sera présenté. Pour débiter, la sélection des participants sera expliquée. Par la suite, les méthodes de cueillette de données seront énoncées. Les méthodes d'analyse de données seront par la suite expliquées pour chacun des objectifs spécifiques. En ce qui concerne la collaboration, celle-ci a été analysée selon les niveaux d'interdépendance de Little (1990). Les rencontres entre les enseignants ont été enregistrées et chacune des interactions entre les enseignants a été analysée. En ce qui concerne l'évolution du groupe, les enseignants ont été rencontrés individuellement lors d'entrevues semi-dirigées en début ainsi qu'en fin d'intervention pour permettre de voir les différences dans leurs propos. Finalement, les considérations d'ordre éthique seront mentionnées.

Pour le quatrième chapitre, nous proposerons une analyse critique des résultats. Dans une première section, il sera question de l'évolution de la dynamique de groupe. Pour cette analyse, nous présenterons les portraits des enseignants, analyserons l'évolution de leurs propos sur l'intégration scolaire et rapporterons les réflexions des participants sur l'intervention. Dans une deuxième section, la collaboration des enseignants sera analysée selon les niveaux d'interdépendance. Pour chacun des niveaux, les intentions de communication des enseignants seront soulevées. Dans cette section, nous analyserons également l'évolution de la collaboration. Dans la troisième section de ce chapitre, nous brosserons un portrait de trois élèves dans le but de pouvoir analyser les effets perçus par les enseignants sur les élèves. Dans cette section, un portrait d'un groupe particulier sera également fait. Pour terminer le chapitre, un retour réflexif sur l'intervention sera fait. Nous discuterons des résultats obtenus en lien avec les objectifs spécifiques, des nombreux effets non prévus de l'intervention ainsi que le réinvestissement possible.

CHAPITRE I

CONTEXTE DE L'INTERVENTION

Depuis les années 1970, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) ont la possibilité d'être intégrés en classe ordinaire dans les écoles de la plupart des sociétés industrialisées, dont le Québec, où cette modalité de scolarisation avec leurs pairs du même âge doit primer. Des encadrements légaux balisent l'intégration scolaire de ces élèves à besoins particuliers¹ pour qui des adaptations doivent souvent être mises en place afin de favoriser leur réussite. Malgré ces balises, leur intégration en classe ordinaire à l'école primaire demeure difficile, particulièrement pour les enseignants spécialistes d'une matière (arts, éducation physique et langue seconde) qui ne sont pas titulaires d'une classe. En tant que spécialiste au primaire en musique, je peux témoigner de la dure réalité de la tâche vécue par les enseignants spécialistes en ce qui concerne l'intégration des élèves à besoins particuliers.

L'intégration scolaire reste une première étape vers l'intégration des personnes à besoins particuliers dans la société. Cela permet une société plus accueillante et sensible à la diversité.

Pour présenter cette problématique, je commencerai par décrire les obstacles à l'intégration des élèves à besoins particuliers en classe ordinaire au Québec. Je continuerai en exposant les défis

¹ Il est important de noter que les termes élèves à besoins particuliers et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) seront utilisés dans le présent chapitre. Les deux termes ne représentent pas exactement la même catégorie d'élèves et le terme utilisé dépend de la référence ou du contexte. La différence entre les élèves à besoins particuliers et les élèves HDAA sera définie dans la section 2.1.1.

rencontrés par les enseignants spécialistes des écoles primaires dans ce contexte. Ensuite, je présenterai la collaboration comme levier pour favoriser l'intégration et j'introduirai une intervention destinée aux enseignants spécialistes du primaire pour faciliter leur travail dans le cadre de l'intégration des élèves à besoins particuliers dans leur classe.

1.1 Obstacles à l'intégration scolaire au Québec

Pour permettre de comprendre ce qui facilite l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, il est important d'en comprendre les enjeux. L'historique et le cadre légal propre au Québec seront présentés dans le chapitre suivant. Deux études québécoises très complètes ont été effectuées au cours des dernières années sur le sujet desquelles deux principaux thèmes ont émergé : l'organisation scolaire ainsi que la formation des enseignants. Ces deux obstacles teintent également la perception des enseignants. Cela crée un troisième obstacle à l'intégration intimement lié aux deux premiers.

La première étude est *L'intégration scolaire telle que vécue par des enseignants dans des écoles du Québec* (ISVEQ) par Boutin, Bessette et Dridi en 2015. Cette étude a été menée auprès de 90 enseignants en classe ordinaire (du préscolaire au secondaire) de neuf commissions scolaires² du Québec. L'étude a été commandée par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), une organisation syndicale enseignante. La seconde étude s'intitule *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique* publiée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) en 2018. Cette étude a permis d'étudier la réalité de 147 membres de cinq commissions scolaires du Québec incluant des directeurs généraux de commissions scolaires, des directeurs d'établissements, des enseignants du préscolaire au secondaire (en classe ordinaire et spécialisée)

² Depuis 2020, les Commissions scolaires francophones du Québec ont été remplacées par les Centres de services scolaires.

ainsi qu'en centres de formation professionnelle et d'éducation aux adultes, des professionnels non enseignants, du personnel de soutien, des protecteurs de l'élève et des parents. Les deux études ont contribué à dresser un état des lieux de l'intégration scolaire au Québec. Nous verrons dans la suite comment chacune des deux thématiques constitue un obstacle à l'intégration scolaire et leur impact sur les perceptions des enseignants.

1.1.1 Organisation scolaire

Plusieurs aspects de l'organisation scolaire font obstacle à l'intégration soit : la non-planification de l'intégration, l'organisation des ressources humaines et le soutien offert. Dans un premier temps, les intégrations d'élèves ne sont parfois pas planifiées. Cela veut dire que l'élève intègre la classe dans un délai très court, voire de façon instantanée. La non-planification de l'intégration rend celle-ci plus complexe et constitue un obstacle. La prise en charge des élèves par les enseignants est faite sans préavis ce qui ne permet pas l'étude du dossier de l'élève et la préparation de la différenciation pédagogique (Boutin et al., 2015). De plus, le problème est aggravé par l'intégration de cas jugés trop difficiles. Boutin et ses collaborateurs les définissent comme suit :

En outre, avant de procéder à l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire, il faut s'assurer de disposer des services que nécessite son état ou son type de handicap. Les répondants s'interrogent sur les capacités de certains élèves qu'on veut intégrer à tout prix. Sont-ils aptes à bénéficier d'un placement en classe ordinaire ? Certains [enseignants] se demandent. L'accueil dans une classe ordinaire ne saurait avoir des chances de réussite sans une modification de l'environnement, sans une prise en compte des aptitudes des élèves qu'on intègre dans une classe ordinaire. La composition de la classe ordinaire qui accueille un EHDAA doit absolument être prise en compte et "La multiplicité de cas lourds dans un même groupe a des effets négatifs sur les autres élèves" (Boutin et al., 2015 p.21).

En ce qui concerne l'organisation des ressources, la création de points de services pour les élèves HDAA par les commissions scolaires (maintenant les centres de services scolaires) permet de rentabiliser les ressources aux dépens des élèves qui reçoivent ces services (CDPDJ, 2018). Les points de services sont des écoles où sont rassemblés les services pour les élèves ayant des besoins semblables. Les élèves se retrouvent donc en dehors de leur quartier et du cadre le plus normal

possible. La répartition des ressources est inefficace pour permettre d'atteindre les objectifs de la Politique de l'adaptation scolaire. (CDPDJ, 2018). Cette politique se fonde principalement sur un environnement le plus proche de la normalité, mais également sur une proximité physique (école de quartier).

Un autre point soulevé sur le plan de l'organisation des ressources concerne les élèves à risque. Ces élèves dits à risque, qui ont également des besoins pédagogiques, n'ont pas de classement. Cela ne leur permet pas automatiquement l'accès à des services adaptés à leurs besoins (Boutin et al., 2015). De plus, la multiplicité des programmes éducatifs particuliers (arts-études, sport-études, éducation internationale, etc.) prive la classe ordinaire des élèves plus performants et, de ce fait, augmente la proportion d'élèves HDAA en classe ordinaire (CDPDJ, 2018).

Aux difficultés dans le domaine de l'organisation des ressources disponibles s'ajoute l'obstacle du manque de disponibilité des techniciens en éducation spécialisée et des orthopédagogues (Boutin et al., 2015), puisque ceux-ci interviennent auprès d'élèves ciblés et que ces intervenants sont souvent sollicités pour les élèves ayant des besoins plus grands. De plus, un grand nombre des interventions réalisées par ces intervenants se font hors classe ce qui n'apporte que peu de soutien aux enseignants (Boutin et al., 2015). Le manque de disponibilité de la direction est également nommé, car ceux-ci s'occupent plus de la partie administrative de l'intégration (Boutin et al., 2015). En ce qui concerne la perception des enseignants sur le plan de l'organisation scolaire, le manque de ressources humaines semble être le facteur qui influence le plus les perceptions des enseignants (Boutin et al., 2015), car le faible soutien est un des éléments les plus souvent nommés par ceux-ci.

Une majorité des enseignants qui ont participé à l'étude de Boutin et ses collègues (2015) considère impossible le succès de l'intégration de tous les EHDAA dans les conditions actuelles. Ils semblent penser que l'intégration scolaire peut nuire à l'estime de soi des élèves HDAA lorsque celle-ci n'est pas réussie. Pour les enseignants, l'augmentation du nombre d'élèves HDAA par classe cause un alourdissement de la tâche. De plus, les écarts entre le terrain et les documents officiels font

partie des points soulevés par les enseignants comme difficiles pour l'intégration scolaire. Finalement, les enseignants de cette étude doutent de réussir à transmettre les contenus académiques aux élèves, ils ressentent une pression à faire réussir les élèves en passant par les demandes de modification de notes. En somme, les enseignants ne se sentent pas capables de favoriser l'intégration dans leurs classes et de permettre la réussite de leurs élèves HDAA.

1.1.2 Formation initiale et continue

Dans la Politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1999) souligne que la formation et le soutien du personnel sont des éléments importants de la réussite de l'intégration des élèves HDAA. Cette idée est corroborée par la CDPDJ (2018) qui soutient que l'intégration scolaire des élèves HDAA ne peut se faire sans les compétences et les habiletés du personnel. Toutefois, l'offre de cours à la formation initiale est insuffisante (CDPDJ, 2018). Selon mon expérience, l'offre de cours liée à l'intégration scolaire est trop mince et les cours offerts tournent souvent du côté biomédical des élèves HDAA, c'est-à-dire qu'ils mettent l'accent sur les caractéristiques des diagnostics et non sur les pratiques pédagogiques et d'intervention pour rendre l'environnement plus inclusif et faciliter l'apprentissage et la participation des élèves.

Sur le terrain, les enseignants se voient dépassés par le défi de l'intégration des élèves HDAA à la classe ordinaire et se sentent peu préparés à cette réalité (CDPDJ, 2018). Les enseignants de l'étude de Boutin et al. (2015) déplorent le manque de formation au sujet des élèves à besoins particuliers. Ils ne se sentent pas suffisamment outillés pour enseigner à ce type d'élèves et ceci engendre chez eux un sentiment d'incompétence, car ils ne réussissent pas à répondre aux besoins des élèves. La faiblesse d'offres de formation continue est un obstacle qu'ils soulèvent et même si la disponibilité de certaines formations est appréciée, leur efficacité reste ambiguë. Pour les auteurs (Boutin et al., 2015), il est nécessaire d'assurer la formation continue sur l'enseignement auprès des EHDAA et d'accéder à des modalités d'interventions pédagogiques adaptées à certains types d'EHDAA. Cependant, selon la CDPDJ, les problématiques liées à la formation continue se situeraient à plusieurs niveaux :

Les budgets insuffisants consacrés à la formation continue et au soutien du personnel scolaire, l'aménagement des horaires de travail qui ne permet pas de dégager le temps nécessaire pour participer à des activités d'enrichissement professionnel ou de partage d'expertise sur ces questions continue d'être évoqué comme étant les principaux freins à l'émergence d'une 'réelle pédagogie ouverte à la diversité des élèves' (CDPDJ, 2018, p. 78).

Donc, en plus des formations qui sont souvent insuffisantes et mal adaptées à la réalité des enseignants, ceux-ci ont de la difficulté à avoir accès à ce type de formation. Les différents aspects présentés dans cette section s'appliquent généralement à l'ensemble des enseignants québécois. Cependant, les enseignants spécialistes du primaire vivent certaines difficultés amplifiées ou créées par la nature de leur travail. Les formations offertes sont également encore moins adaptées à leur réalité.

1.2 La situation des enseignants spécialistes du primaire

Au Québec, les enseignants dits spécialistes travaillant dans les écoles primaires sont les enseignants des matières non dispensées par l'enseignant titulaire d'un groupe. Ces matières incluent : les arts (musique, art dramatique, arts plastiques, danse), l'éducation physique et à la santé et la langue seconde (anglais en école francophone ou français en école anglophone).

Les attitudes face à l'intégration scolaire des enseignants spécialistes sont principalement négatives, comme chez leurs collègues titulaires des classes ordinaires, notamment à cause du manque de soutien à l'enseignant, du manque de temps, de formation et de ressources (Grenier, 2017 ; Wong et Chik, 2016 ; Jones, 2015). Cependant, en plus de la formation et de l'organisation scolaire, d'autres difficultés s'ajoutent.

1.2.1 Nombres d'élèves rencontrés par les enseignants spécialistes

Les enseignants spécialistes du primaire travaillant à temps plein auront, selon mon expérience, entre 10 et 23 groupes par année scolaire (tout dépendant du nombre de minutes attribuées par période et de périodes par cycle), ce qui correspond à un nombre d'élèves variant entre 230 et 575

vus chaque semaine. Considérant que le nombre moyen d'élèves HDAA par classe se situait à 18,4 % en 2009-2010 (Leonard, 2013), on peut estimer que l'enseignant spécialiste aura entre 40 et 65 élèves HDAA intégrés dans ses classes. Les élèves HDAA ne constituent également pas l'ensemble des élèves à besoins particuliers dans les classes. Tel que mentionné précédemment, on doit y ajouter les élèves à risque, qui, au même titre que leurs camarades HDAA, ont besoin de plus de soutien.

Le nombre d'élèves est déjà un problème relevé par les enseignants titulaires qui ont une vingtaine d'élèves dans leur classe (Boutin et al., 2015). Ce problème dû au nombre d'élèves est donc accentué dans le cas des enseignants spécialistes. De plus, l'information est souvent donnée de façon tardive aux enseignants spécialistes, l'intégration de nouveaux élèves étant le plus souvent planifiée d'abord avec le ou la titulaire de la classe ordinaire. Si certaines écoles ont trouvé des moyens efficaces pour rendre les informations disponibles, certaines ne partagent pas encore assez l'information et la recherche de ce type d'informations par les enseignants spécialistes est ainsi souvent ardue.

1.2.2 Précarité et instabilité

La précarité d'emploi dans les champs des spécialistes constitue un autre obstacle à l'intégration scolaire des élèves HDAA. En effet, une grande part de ce type d'enseignants est à statut précaire. Un enseignant à statut précaire n'a pas de poste permanent, il doit donc choisir un nouveau contrat pour chaque rentrée scolaire. L'enseignant précaire change donc régulièrement, parfois chaque année, d'établissement. Ceci constitue un obstacle à l'intégration scolaire des élèves HDAA dans la mesure où les nombreux élèves changent chaque année, tout comme les collègues enseignants et non enseignants avec qui les spécialistes sont appelés à travailler. Ainsi, les enseignants spécialistes ont entre 30 et 80 heures pour apprendre à connaître un élève dont ils devront se séparer après dix mois. De plus, malgré l'obtention d'un poste permanent, certains enseignants se voient dans l'obligation de changer d'établissement, car leur tâche peut comprendre plusieurs écoles et être modifiée d'année en année. L'enseignant spécialiste n'a donc aucune stabilité assurée.

1.2.3 Formation initiale

En plus des conditions de travail différentes, les enseignants spécialistes ont également une formation différente de leurs collègues titulaires d'une classe, car celle-ci est axée sur la discipline et couvre trois ordres d'enseignement : le préscolaire, le primaire et le secondaire (Grenier, 2017).

Par exemple, pour un baccalauréat de 120 crédits en enseignement de la musique à l'UQAM, 48 crédits portent sur de la formation musicale, 33 crédits se concentrent sur l'éducation musicale (disciplinaire uniquement), 24 crédits sont obtenus pour de la formation pratique (stages) et seulement 15 crédits portent sur des thématiques plus générales touchant l'éducation (psychologie, multiculturalisme, etc.). De ces crédits, seulement 3 sont en adaptation scolaire pour l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (tiré des informations disponibles sur le site web de l'UQAM [2021]). Depuis peu, un cours en éducation musicale a été ajusté pour permettre d'y présenter l'hétérogénéité des apprenants (auparavant : Musique et Comportement humain, et maintenant : Neurosciences, apprentissage de la musique et hétérogénéité des profils d'élèves). Ce qui permet aux nouveaux étudiants d'avoir un total de six crédits en lien avec l'adaptation scolaire. Toujours à titre d'exemple, si l'on compare le programme de l'UQAM avec celui de l'Université Laval, on se rend compte que ce dernier comporte plus de crédits pour l'éducation musicale, mais moins pour l'éducation générale. La prise d'un cours dans le domaine de l'adaptation scolaire n'est pas obligatoire à l'Université Laval (2021).

1.2.4 Tâche des enseignants spécialistes en lien avec l'intégration scolaire

Les enseignants spécialistes ont diverses responsabilités liées à l'intégration scolaire selon les législations et les politiques mises en place (notamment la Politique de l'adaptation scolaire, la Loi sur l'instruction publique, le Référentiel des compétences professionnelles et la convention collective). Cependant, aucune distinction n'est faite entre les enseignants titulaires et spécialistes malgré des conditions de travail différentes.

Les enseignants spécialistes ont la même tâche que leurs collègues titulaires. Au Québec, en vertu de l'Entente nationale intervenue entre les syndicats des enseignants et le Gouvernement (CPNCF,

2016), la tâche des enseignants au primaire est constituée de 23 heures de présence avec les élèves, de 4 heures de tâches complémentaires et de 5 heures de temps de nature personnelle (CPNCF, 2016). Selon mon vécu d'enseignante, les enseignants spécialistes n'ont que rarement du temps reconnu dans les 4 heures de tâches complémentaires pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils doivent donc prendre leur temps de nature personnelle (TNP) pour lire le plan d'intervention et éventuellement appliquer les mesures d'adaptation nécessaires pour les élèves identifiés en difficulté ou handicapés. Les enseignants titulaires ont, pour leur part, un temps reconnu dans leur tâche complémentaire par plan d'intervention. Le TNP étant habituellement un temps de correction et de planification, peu d'enseignants spécialistes trouvent le temps de faire les suivis de façon appropriée.

La collaboration pourrait donc s'avérer être un outil efficace pour les enseignants spécialistes pour travailler avec les autres membres de l'équipe-école puisque le nombre d'élèves et le peu de temps à leur consacrer constituent le cœur du problème, la solution pour les spécialistes pourrait consister à collaborer de façon à maximiser, voir décupler le temps que chacun passe à apprendre à connaître ces élèves et à intervenir avec eux.

1.3 Collaboration et intégration scolaire

La collaboration est un travail concerté avec une ou plusieurs personnes. Dans le milieu scolaire, la collaboration peut être faite entre les enseignants ou bien entre les enseignants et les autres intervenants. La collaboration peut également être vécue entre les intervenants sans la présence des enseignants. La collaboration apporte plusieurs bienfaits et est déjà présente dans le milieu scolaire québécois. Dans le domaine de l'adaptation scolaire, les références ministérielles semblent vouloir la favoriser (MEQ, 1999 ; MEQ, 2001 ; MES 2004, MELS 2007).

La collaboration peut se vivre de manières différentes, que ce soit dans la planification, la réalisation ou l'évaluation des interventions. Trop souvent, la collaboration se limite à l'étape de la réalisation (les interventions sont divisées entre plusieurs intervenants). Cependant, elle devrait

se vivre dans l'accompagnement et non seulement dans l'intervention à l'élève (Allenbach et al., 2016).

1.3.1 Les bienfaits de la collaboration

Les bienfaits de la collaboration en milieu scolaire sont nombreux. Elle favorise un sentiment d'efficacité, une plus grande ouverture et de persévérer dans les contextes difficiles (Beaumont et al., 2010). La collaboration améliore les capacités relatives à la résolution de problèmes notamment en ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers (Beaumont et al., 2010).

1.3.2 La collaboration dans le milieu scolaire québécois

Au Québec, l'enseignant doit, selon l'Article 22 de la Loi sur l'instruction publique, contribuer à la formation intellectuelle et globale de chaque élève qui lui est confié. Il doit également collaborer avec les autres enseignants et les professionnels (Boutin et Bessette, 2009). La collaboration fait partie des compétences de la profession enseignante tout comme l'adaptation de ses enseignements (MEQ, 2001). La compétence 10 correspond à la compétence sur la collaboration et est libellée comme suit : Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. La compétence 7 correspond à la compétence en lien avec l'adaptation scolaire et se libelle de cette façon : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. La présence de ces deux compétences soutient la nécessité de collaborer et la volonté du ministère en ce sens.

La collaboration formelle est déjà une pratique fréquemment utilisée pour les enseignants qui enseignent les mêmes savoirs (Beaumont et al., 2010). En effet, des rencontres peuvent être faites entre les enseignants titulaires de chaque niveau ainsi que de chaque cycle. Cependant, des rencontres pourraient également être planifiées entre les enseignants qui enseignent aux mêmes élèves. La collaboration des enseignants spécialistes avec les titulaires est souhaitable et recommandée. Cela apporte coopération, sens, communication, résolution de problèmes, partage

d'idées, partage d'information (Hammel et Hourigan, 2011). Cependant, selon mon expérience, les enseignants spécialistes ne se réunissent que trop peu souvent, que ce soit entre eux ou avec les enseignants titulaires. Le terme rencontre matière commence peu à peu à s'installer dans le vocabulaire, mais qu'en est-il des écoles où il y a un seul enseignant par matière ou parfois même un enseignant seulement quelques jours par semaine ?

Présentement un outil est déjà utilisé pour soutenir la collaboration dans un contexte d'intégration. Le plan d'intervention est utilisé pour permettre une meilleure cohésion dans les services à l'élève. En effet, le plan d'intervention représente un outil de concertation entre les intervenants pour un même élève. En 2004, le ministère de l'Éducation publie un cadre de référence pour mieux encadrer les objectifs et pratiques liés à son utilisation. Les orientations du plan d'intervention sont de considérer la réussite de façon différenciée, placer l'élève au cœur de sa réussite, adopter une vision systémique de la situation de l'élève, miser sur les forces de l'élève et les ressources du milieu et intensifier la collaboration-école-famille-communauté (MEQ, 2004). Le plan d'intervention se caractérise par des objectifs qui sont liés à des moyens pour aider leur atteinte.

1.3.3 Les limites du plan d'intervention pour les spécialistes

Plusieurs personnes devraient être convoquées lors de la création ou de la mise à jour d'un plan d'intervention (MEQ, 2004) : l'élève, ses parents, son enseignant, la direction de l'école, tout autre membre du personnel des services éducatifs complémentaires et des autres réseaux. En effet, le cadre de référence précise que la participation de l'ensemble du personnel de l'école qui offre des services à l'élève est souhaitable à l'établissement du plan d'intervention (MEQ, 2004). Il est important de noter que le mot enseignant se trouve au singulier dans la majorité de ce cadre de référence. Les élèves ont cependant plusieurs enseignants (dès le primaire). En effet, l'élève du primaire aura un minimum de quatre enseignants durant la même année scolaire (un enseignant titulaire, un enseignant spécialiste en éducation physique et à la santé, un enseignant spécialiste en langue seconde et un enseignant spécialiste en arts). Ce chiffre peut passer à cinq lorsque les deux arts obligatoires sont donnés par des spécialistes. Ainsi, les enseignants spécialistes ne sont généralement pas convoqués à l'élaboration des plans d'intervention. Ils ont cependant l'obligation

de les lire et de les appliquer. Il est important de rappeler que le nombre d'élèves par enseignant spécialiste rend la lecture des plans d'intervention difficile et l'application pratiquement impossible.

À l'intérieur du cadre de référence, la réalité du secondaire est, en revanche, explicitement présentée (MEQ, 2004). Le grand nombre d'enseignants (un par matière, donc entre 7 et 9) est nommé comme une difficulté pour le plan d'intervention à cet ordre. Il est important de noter que le parallèle au primaire n'a pas été fait et la situation des enseignants spécialistes non mentionnée.

La section 2.5 du cadre de référence se concentre sur la collaboration-école-famille-communauté (MEQ, 2004). Or, aucune section du document ne fait mention de la collaboration à l'intérieur même d'une école, et ce, même si la problématique du secondaire est clairement identifiée. On peut donc comprendre que malgré la reconnaissance du problème aucune solution n'est explicitement nommée dans le document ministériel.

Sur les quatre phases du plan d'intervention soit la collecte des données, la planification des interventions, la réalisation des interventions et la révision (MEQ, 2004), les enseignants spécialistes sont, selon mon expérience, peu impliqués. En ce qui concerne la collecte de données, il peut arriver que les enseignants spécialistes puissent participer de façon informelle (discussion avec l'enseignant titulaire) ou formelle (questionnaire). Pour la planification des interventions, le manque de temps et le nombre d'élèves ne permettent pas aux enseignants spécialistes de participer à ces rencontres. Les enseignants spécialistes sont cependant des participants au plan d'intervention et doivent donc faire partie de la réalisation des interventions. Comme pour la planification, les enseignants spécialistes ne participent pas aux rencontres de révision du plan, alors que le cadre du ministère stipule que : « La présence de l'enseignant au regard de la signification est incontournable. Sa participation à l'établissement est l'expression même de sa responsabilité professionnelle. » (MEQ, 2004 p. 29).

1.3.4 Collaboration entre les spécialistes : une piste de solution

Comme mentionné précédemment, les rencontres entre collègues reconnues dans les tâches des enseignants sont principalement les rencontres qui touchent les enseignants qui ont des enseignements communs et non pas des élèves en commun. Cela peut avoir des retombées positives en ce qui concerne la didactique et les méthodes d'enseignement, mais cela ne permet pas la collaboration autour de l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, comme chaque élève est unique. La collaboration d'une équipe d'enseignants qui travaillent avec un élève ou un groupe donné pourrait cependant remplir cette fonction.

Au début de mes études au deuxième cycle, je n'avais pas eu conscience d'un exemple de collaboration organisée pour faciliter l'intégration scolaire dans les classes spécialistes. En août 2019, je suis arrivée dans une nouvelle école et celle-ci avait un système bien organisé pour la collaboration entre les enseignants spécialistes. Une des enseignantes spécialistes m'a expliqué l'historique de cette mesure. Les enseignants d'éducation physique avaient remarqué qu'ils avaient des problèmes avec certains élèves, mais que ceux-ci n'avaient pas de problématiques en classe avec leur enseignant titulaire. Les enseignants spécialistes ont donc décidé de commencer à se rencontrer de façon informelle pour discuter des élèves qu'ils avaient en commun. Cette mesure a été par la suite incluse dans la tâche des enseignants spécialistes de l'école.

Depuis 2019, la situation a partiellement évolué dans la réalité des rencontres spécialistes. Avant mon arrivée à l'école (et partiellement durant l'année 2019-2020), les rencontres avaient une durée de 30 minutes par cycle de 5 jours et se concentraient souvent sur des discussions et non sur un réel travail de collaboration. Les rencontres des spécialistes permettaient également les discussions sur des enjeux de l'école. Depuis le début de l'année 2020-2021, le temps des rencontres a augmenté pour être de 45 minutes par cycle de 5 jours. De plus, les enseignants spécialistes ont décidé de se bâtir un outil d'émulation commun, soit la feuille de route uniquement pour les périodes spécialistes.

Il s'agit ici d'une solution *ad hoc*. Ce type de rencontre n'est pas une coutume dans les écoles primaires. À ma connaissance, il s'agit d'un cas isolé. Cette action résulte de l'initiative des enseignants de cette école et pour répondre à leurs besoins de mieux comprendre les élèves à besoins particuliers et d'uniformiser les interventions.

L'absence des enseignants titulaires peut également être perçue comme un manque à l'organisation proposée. L'absence des enseignants titulaires est systématique. Comme aucun spécialiste n'enseigne lorsque se déroulent leurs rencontres, tous les enseignants titulaires sont en présence de leurs élèves respectifs. Cette difficulté a été corrigée durant l'année scolaire 2020-2021 en modifiant le moment des rencontres à l'heure du diner.

Selon les enseignants qui y participent, ce système de collaboration se veut bénéfique pour la compréhension de la situation de l'élève, pour la gestion des comportements dérangeants et pour le support entre enseignants. Cependant, celui-ci comporte également quelques lacunes. Lorsque les problèmes liés à la gestion des comportements sont terminés, les rencontres se veulent moins systématiques. Les enseignants spécialistes peuvent se rencontrer qu'une fois sur deux. Les problèmes liés à la gestion des comportements sont principalement les comportements inadéquats des élèves qui entravent le travail des enseignants. C'est en revanche à ce moment où la collaboration pour les élèves à besoins particuliers dont le comportement n'est pas problématique pourrait être faite.

1.4 Objectif de l'intervention

L'objectif de l'intervention est d'améliorer la collaboration des enseignants spécialistes afin de favoriser davantage l'intégration scolaire des élèves dans les cours de spécialité.

Cet objectif peut être atteint en améliorant l'organisation de la collaboration entre les spécialistes du milieu décrit dans la section précédente. Comme mentionné, le système mis en place dans l'école présentée semble être efficace pour la collaboration selon ses participants, mais une

collaboration plus organisée et systématique permettrait à certains élèves à besoins particuliers d'avoir l'attention dont ils ont besoin pour réussir à leur pleine capacité et non seulement en réaction aux élèves ayant des comportements perturbateurs.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

2.1 L'intégration scolaire

Pour pouvoir définir l'intégration scolaire, nous nous pencherons sur trois aspects soit la définition des élèves à besoins particuliers, l'historique de son évolution au Québec ainsi que la différence entre l'intégration et l'inclusion. La définition de ces trois aspects se veut importante pour bien comprendre les intentions, le contexte et le milieu de l'intervention. En premier lieu, la définition des élèves à besoins particuliers permet de bien identifier pour quels élèves nous désirons favoriser l'intégration. En deuxième lieu, l'historique de son évolution au Québec permet de la situer dans le contexte du système scolaire québécois. En troisième lieu, la présentation des différentes approches de l'intégration scolaire permettra de situer l'intervention dans ces approches. Dans un dernier lieu, la politique d'organisation des services pour les EHDAA du Centre de services scolaire des Affluents sera expliquée avec ses impacts sur l'intervention.

2.1.1 Les élèves à besoins particuliers

Pour définir l'intégration, il est indispensable de définir les élèves à besoins particuliers pour lesquels l'intégration est effectuée. Les élèves à besoins particuliers englobent plus que la dénomination des élèves HDAA qui se définit selon trois critères par le ministère de l'Éducation :

Pour déclarer un élève handicapé ou comme ayant des troubles graves du comportement, les trois conditions suivantes sont essentielles :

1. D'abord, une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié. Les conclusions de cette évaluation servent à préciser la nature de la déficience ou du trouble.
2. Ensuite, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire. Ces incapacités et ces limitations restreignent ou empêchent les apprentissages de l'élève au regard du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que le développement de son autonomie et de sa socialisation. [...]
3. Enfin, des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble de l'élève, c'est-à-dire pour lui permettre d'évoluer dans le milieu scolaire malgré ses incapacités ou ses limitations. (MELS, 2007 p. 11)

La notion d'élèves à besoins particuliers se veut plus inclusive que la définition des élèves HDAA puisqu'elle s'éloigne d'une perspective biomédicale. En effet, ce n'est plus le diagnostic qui est à la base de l'intervention, mais bien la difficulté réelle de l'élève telle qu'observée en contexte. On parle donc de besoins pédagogiques découlant de l'interaction de l'élève avec le milieu scolaire qu'il ou elle fréquente (CSE, 2017 ; Benoit, 2003). Par exemple, on peut parler d'un élève ayant reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme. Son diagnostic fait référence à son regroupement HDAA. Cependant, la prise en considération d'une sensibilité auditive dans le cadre de cours plus bruyant, par exemple, permet de se concentrer sur les besoins de l'élève.

Selon Rolland et al. (2007), l'élève à besoins particuliers se définit comme suit :

Un enfant est déclaré dans ce cas s'il a des difficultés pour apprendre significativement plus grandes que celles de la majorité des élèves de son âge et s'il a une incapacité qui empêche d'utiliser – ou qui lui rend difficile l'utilisation – des moyens éducatifs généralement fournis dans les écoles pour les enfants de son âge. (Rolland et al., 2007, p.23)

La notion d'élève à besoins particuliers a pour objectif de signaler des problématiques pour les résoudre, mais pas de les identifier par un diagnostic. Cela permet de mettre fin à la distinction entre élèves en difficulté/élèves handicapés et des élèves à risque. L'élève est reconnu comme ayant des besoins qui lui sont propres, mais l'origine des besoins de l'élève n'est plus centrale dans la prise en compte de sa situation scolaire. Cela permet de mettre sous une même bannière tous les élèves ayant des problématiques particulières (Rolland et al., 2007).

De plus, pour tenter de remédier aux difficultés causées par la variété des définitions des besoins particuliers, l'OCDE a procédé à des classifications dites transnationales. Le principe retenu est de définir ce qu'est un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers. La catégorie A désigne des élèves dont les besoins éducatifs font l'objet d'une norme pour des déficiences d'ordre organique. Dans la catégorie B, on désigne des élèves en difficultés d'apprentissage sans raison imputable à une déficience organique ou à un milieu social défavorisé. La catégorie C concerne des élèves dont les difficultés semblent découler des facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques (Zanten, 2008). Quoiqu'elle ne permette pas d'évacuer toutes les difficultés de définitions, la proposition de l'OCDE permet de réunir les élèves handicapés, avec des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation et les élèves à risque sous une même dénomination.

Au Québec, bien que le regroupement EHDAA soit fréquemment utilisé pour nommer les élèves ayant des besoins particuliers, il est important de noter que le ministère ne limite pas les interventions à ce regroupement. La réponse aux besoins des élèves passe bien au-delà des diagnostics et des codes attribués aux élèves :

Cette réponse aux besoins de chaque élève doit s'appuyer sur une évaluation qui permet de connaître non seulement les difficultés, mais aussi les acquis et les capacités de chacun. Une fois que les intervenants ont bien cerné la situation de l'élève ainsi que ses répercussions sur ses apprentissages, l'évaluation servira à identifier ce qui peut être organisé pour aider l'élève à surmonter ses difficultés, à miser sur ses forces et à progresser. La mise en place de mesures préventives ou de services éducatifs adaptés ne devrait pas être établie sur la base de l'appartenance à une catégorie de difficulté ni à partir des modalités de financement utilisées par le ministère, mais bien selon l'évaluation des besoins et des capacités de chaque élève. (MELS, 2007, p.3)

Le ministère reconnaît également un autre regroupement, soit les élèves à risque. Ceux-ci correspondent à la définition suivante :

Élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (MELS, 2007 p.24).

On peut donc comprendre que ce n'est pas un diagnostic de l'élève qui le catégorise dans les élèves à besoins particuliers. Les élèves à besoins particuliers se définissent par leurs problématiques en contexte scolaire, quels qu'ils soient (CSE, 2017). On ne parle plus de diagnostics ou de handicaps, mais de capacités et de défis propres à l'élève. Ces élèves ne perturbent pas nécessairement le fonctionnement de la classe ; il peut également s'agir d'élèves plus discrets qui ne demandent pas l'attention immédiate de l'enseignant, mais qui éprouvent néanmoins des difficultés scolaires.

Dans le cadre de cette intervention, les élèves à besoins particuliers sont définis par des difficultés scolaires, peu importe la nature de celles-ci et peu importe l'appartenance ou non de l'élève au regroupement EHDAA reconnu par le ministère de l'Éducation.

Pour mieux comprendre l'intégration scolaire telle que vécue dans le contexte québécois. La prochaine section propose un historique de l'intégration scolaire au Québec en soulignant les tournants majeurs.

2.1.2 Historique de l'intégration scolaire au Québec

Dans les années 1960, des changements sociaux importants ont cours au Québec à travers ce qu'on appelle la Révolution tranquille, incluant dans le domaine de l'éducation. En 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par Monseigneur Parent, est chargée de faire des recommandations en éducation et ouvre la porte à ce qu'on appelle alors la scolarisation de l'enfance exceptionnelle. Dans ce rapport, communément appelé le Rapport Parent, il est écrit que l'État a le devoir d'instruire tous les enfants en leur donnant accès à l'école

publique, peu importe leurs difficultés ou leur handicap (Parent, 1964). Après les conclusions du rapport, un réseau d'écoles spéciales ainsi que de classes spéciales dans les écoles régulières commence à se constituer (Leonard, 2013). Ces changements s'instaurant lentement ne permettent alors qu'à une infime partie de la population de l'enfance exceptionnelle de se voir offrir des services publics d'éducation.

Cependant, dès les années 1970, on note une augmentation rapide des écoles et des classes spécialisées et la venue de nouveaux services en lien avec cette nouvelle population d'élèves (Leonard, 2013). Ceci crée un système distinct du système régulier. En 1976, le Comité provincial sur l'enfance exceptionnelle (COPEX) dépose un rapport qui préconise un système non pas en parallèle, mais en concordance avec le système scolaire régulier. La première politique d'adaptation scolaire fait suite au rapport COPEX (Grenier, 2016 ; Grenier, 2017) et permet aux élèves HDAA d'intégrer le système scolaire ordinaire dans un système dit « en cascades » (Grenier, 2016 ; Goupil, 2014). Le système en cascades prône un cheminement le plus régulier possible et comporte huit niveaux. Les quatre premiers niveaux comprennent l'intégration en classe ordinaire avec différents niveaux d'aide d'abord à l'enseignant puis à l'élève. Le cinquième niveau est la scolarisation dans une classe spécialisée dans une école régulière et les niveaux six, sept et huit sont des niveaux dans lesquels les élèves ne sont pas scolarisés à l'école régulière (Grenier, 2016).

L'intégration en classe ordinaire des élèves HDAA devient donc une pratique de plus en plus courante appuyée par des recherches qui démontrent les bienfaits de l'intégration en classe ordinaire pour ces élèves comme le niveau des apprentissages académiques plus élevé et la socialisation (Vienneau et Thériault, 2015). D'ailleurs, en 1988, la Loi sur l'instruction publique stipule que tous ont droit à une éducation primaire et secondaire adaptée à leurs besoins préférablement dans un contexte d'intégration en classe ordinaire (Grenier, 2017). De plus, la Loi sur l'instruction publique, dans sa version amendée (1997), définit une intégration harmonieuse comme une intégration qui facilite les apprentissages et l'insertion sociale de l'élève HDAA sans exercer de contraintes excessives sur le milieu scolaire, c'est-à-dire de demander des modifications

d'une grande ampleur qui mettrait de la pression sur le système scolaire, sur les enseignants ou de porter atteinte de façon importante aux autres élèves.

En réponse aux États généraux sur l'éducation de 1995-1996, la Politique de l'adaptation scolaire fait passer l'importance de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre (MEQ, 1999). Cela implique que la priorité passe d'intégrer le plus grand nombre d'élèves HDAA possibles à s'assurer de la réussite de ceux qui le sont. La Politique de l'adaptation scolaire ne rend pas obligatoire l'intégration des élèves HDAA, mais ses orientations et voies d'actions la rendent fortement favorable à l'intégration en classe ordinaire pour le plus grand nombre d'élèves (Trépanier, 2003 ; MEQ, 1999). Dans les faits, la politique demande à ce que les services soient adaptés, mais que l'élève soit scolarisé dans un cadre le plus normal possible. Cette politique de l'adaptation scolaire préconise une approche individualisée pour répondre aux besoins de l'élève, approche qui consiste à se centrer sur les besoins réels de chaque élève HDAA, peu importe son diagnostic biomédical ou la catégorisation de ses besoins selon la typologie ministérielle (MELS, 2007), par des pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'ensemble de l'équipe-école, dont la différenciation pédagogique, l'accompagnement et la régulation.

Pour encadrer les différents services, une version révisée de l'organisation des services aux élèves à risque et aux élèves HDAA est proposée par le ministère en 2007 (MELS, 2007). Ce document présente à la fois l'approche individualisée ainsi que les modalités de financement pour les services. Les modalités de financement des mesures de soutien impliquent une allocation de base pour l'ensemble des élèves inscrits. Des allocations de bases plus importantes sont allouées aux écoles pour les élèves présentant des handicaps ou des troubles graves du comportement. Des allocations additionnelles sont données pour les élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et pour ceux provenant de milieux socioéconomiques plus défavorisés. Les allocations supplémentaires permettent de soutenir divers programmes. Par contre, il est spécifié que cette façon de faire devrait uniquement servir à des fins budgétaires et non à la distribution des services directs aux élèves.

Le ministère propose plusieurs guides et cadres de référence afin d'encadrer l'intégration scolaire, mais plusieurs problèmes subsistent à ce jour selon Grenier dont l'étude porte sur le travail des enseignants spécialistes en musique (2017) : le manque de balises claires relativement à l'application dans la politique d'adaptation scolaire, le manque de manuels ou guides de mise en œuvre à l'intention du personnel scolaire et le nombre important d'élèves HDAA intégrés qui est incompatible avec les pratiques axées sur l'adaptation aux besoins individuels des élèves.

Ce bref historique de l'intégration scolaire au Québec permet de comprendre les valeurs que celle-ci défend. L'intégration des élèves HDAA est un phénomène qui continue d'évoluer, particulièrement lorsqu'on emploie une catégorie plus large comme celle des élèves à besoins particuliers. Depuis le rapport Parent, il y a plus de cinquante ans, nous avons évolué des élèves non scolarisables aux élèves intégrés, selon leurs capacités, en classe ordinaire. Cependant, certaines problématiques demeurent dans l'intégration scolaire. Cela conduit à parler davantage d'inclusion scolaire.

2.1.3 Intégration scolaire et inclusion

Le concept de l'intégration scolaire définit l'ensemble des modalités pour la scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers selon ce qu'en présentent Beaugard et Trépanier (2010). L'évolution de la terminologie entourant l'intégration dans le monde de l'adaptation scolaire n'est pas simple, qu'il s'agisse de la manière de nommer l'entrée en classe des élèves en difficulté ou la manière de nommer les handicaps. Il est donc important de voir que les mots peuvent avoir plus d'un sens selon les auteurs, les pays ainsi que la période durant laquelle le texte a été écrit (Pull, 2010). De plus, le terme intégration scolaire peut à la fois présenter un moyen, une finalité, des approches, des politiques administratives ou bien des modèles d'intégration (Beaugard et Trépanier, 2010).

Afin d'y voir plus clair, Beaugard et Trépanier (2010) proposent de situer les termes sur un axe Intégration/Inclusion. Il est important de noter que, pour ces autrices, les catégories de l'intégration ou *mainstreaming* et de l'inclusion totale sont des pôles d'un continuum. Les pratiques se situent

de façon plus régulière à l'intérieur du continuum et non à ses extrémités. Par exemple, on retrouve fréquemment dans notre système scolaire ce qu'elles appellent l'inclusion partielle dans laquelle le continuum de services est maintenu, le langage est plus nuancé, mais où on remet peu en question le système d'éducation spécialisée. Dans ce sens, je définirai les deux approches principales de l'intégration scolaire qu'identifient Beauregard et Trépanier (2010) dans leur texte synthèse, soit le *mainstreaming*, souvent francisé par le terme intégration, ce qui ne simplifie pas le problème sémantique, ainsi que l'inclusion. Par la suite, je ferai un résumé de l'inclusion partielle et des principales différences avec l'inclusion dite totale. Je terminerai par situer la position de cette intervention dans l'axe.

2.1.3.1 Approche de l'intégration (*mainstreaming*)

L'intégration de type *mainstreaming* implique que c'est l'élève qui doit s'adapter au milieu scolaire alors qu'un continuum de services est offert, allant de la classe ordinaire à l'enseignement spécialisé en adaptation scolaire (comme le propose le système en cascade par exemple). On tente ici de mettre l'enfant dans l'environnement le plus normal possible et de lui fournir des outils pour s'adapter à l'environnement (Winnance 2004). Ce *mainstreaming* s'inscrit alors dans une visée de normalisation qui consiste à fournir des conditions qui se rapprochent le plus possible des normes de la vie quotidienne dans la société (Winnance, 2004).

L'approche de l'intégration se base sur le modèle médical et sur celui de la pathologie sociale (Beauregard et Trépanier, 2010). En lien avec le modèle médical, cela signifie que l'intégration est axée davantage sur les déficiences biologiques de l'élève, car elles sont perçues comme la cause des difficultés. Cela inclut nécessairement que l'élève ait besoin d'un diagnostic pour lui permettre de recevoir des services adaptés à ses besoins. Les élèves ont donc accès aux services auxquels leurs étiquettes leur donnent droit. En ce qui concerne la pathologie sociale, l'élève éprouve des difficultés liées aux effets à long terme des réactions sociales. Ces réactions sociales peuvent être causées par la façon dont il est éduqué ou par les préjugés et les discriminations qui sont vécus à cause de sa déficience. Son comportement, peu importe la cause, est perçu comme un obstacle à

une saine socialisation. L'élève est donc séparé pour son bien, pour apprendre les comportements adaptés (Beauregard et Trépanier, 2010). Dans les deux modèles, il incombe à l'élève de démontrer qu'il peut être scolarisé dans le contexte de classe ordinaire. Si les mesures disponibles selon son diagnostic ne sont pas suffisantes, l'élève sera placé en classe spécialisée.

2.1.3.2 Approche de l'inclusion totale

L'inclusion totale prône comme seul moyen de scolarisation la classe ordinaire pour tous en tout temps dans l'école de quartier (Beauregard et Trépanier, 2010). Le lien entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée doit devenir fusionnel et ainsi porter le chapeau d'éducation pour tous sans la dichotomie habituelle entre l'éducation ordinaire et l'éducation spécialisée (Harkins, 2012 ; Plaisance et al., 2007). L'inclusion totale peut se définir comme une acceptation inconditionnelle de la diversité des élèves.

L'inclusion totale s'appuie sur un modèle dit anthropologique qui réfère à la recherche de la meilleure interaction entre l'enfant et l'environnement (Beauregard et Trépanier, 2010). Dans ce modèle, l'enfant est respecté uniquement si on considère sa singularité. L'inclusion permet de viser à offrir des services différenciés dans les mêmes lieux, soit l'école ordinaire du quartier, pour l'ensemble des enfants. C'est donc un modèle qui préconise la classe ordinaire pour tous les enfants, peu importe leurs difficultés. Selon le modèle anthropologique, une personne peut s'enrichir en groupe et par le fait même influencer ce groupe par sa singularité (Beauregard et Trépanier, 2010).

L'inclusion totale se caractérise notamment par l'abandon du continuum de services aux élèves en difficultés. L'inclusion totale se présente souvent comme une philosophie, une façon de vivre en société (Beauregard et Trépanier, 2010).

2.1.3.3 Approche de l'inclusion ou inclusion partielle

L'inclusion ou inclusion partielle se distingue de l'inclusion totale par la conservation des services spécialisés offerts dans le *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2010). Cette approche se base davantage sur un modèle environnemental. Cela signifie que les difficultés vécues par l'élève sont majoritairement causées par le système éducatif en lui-même (Beauregard et Trépanier, 2010). Dans cette approche, c'est l'environnement qui doit être adapté et non l'élève.

L'inclusion ou inclusion partielle se veut une restructuration de l'approche *mainstreaming* en lien avec les valeurs de l'inclusion totale. L'inclusion ou inclusion partielle permet de garder la classification des élèves, le continuum de services et l'éducation spécialisée présents dans le *mainstreaming* tout en incluant les valeurs de l'inclusion totale comme l'incidence de l'environnement, la réussite sociale et l'acceptation de la diversité (Beauregard et Trépanier, 2010). En revanche, l'inclusion ou inclusion partielle se distingue de l'inclusion totale parce qu'elle permet le maintien des classes spécialisées dans les cas plus sévères d'incapacité. Bien qu'à mi-chemin entre les deux approches présentées précédemment, les critiques sur l'inclusion ou inclusion partielle se veulent plus fortes du côté des défenseurs de l'inclusion totale qui dénoncent la discrimination toujours présente dans cette approche, notamment par le maintien des classes spécialisées, que du côté des défenseurs du *mainstreaming* (Beauregard et Trépanier, 2010).

2.1.3.4 Situation de cette intervention sur l'axe

Pour Beauregard et Trépanier (2010), dont j'adopte la proposition, l'intégration/inclusion représente un axe et non deux approches opposées. Principalement parce que celles-ci ont un objectif commun : la présence des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire ou dans un lieu commun d'apprentissage. Selon Beauregard et Trépanier (2010), les approches ont plutôt des objectifs spécifiques distincts. Pour le *mainstreaming*, ce sont les apprentissages qui forment les objectifs. Cependant pour l'inclusion, ce sont les besoins des élèves qui les déterminent. Les deux approches proposent également des manières différentes de le faire : continuum de services versus les services offerts à tous et différentes applications : pour les élèves qui le peuvent (*mainstreaming*) ou pour tous sans aucune discrimination (inclusion). Malgré cette apparente

continuité entre les approches, trois marqueurs les distinguent et sont utilisés pour déterminer le passage de l'intégration vers l'inclusion : passage d'une approche médicale à biopsychosociale, passage d'une perspective individuelle à communautaire et un engagement dans le processus de transformation (Fortier et al., 2018 ; Mainardi, 2015). Ces marqueurs étant de nature théorique, les deux approches se chevauchent et se posent en continuité dans les milieux scolaires.

Dans le cadre de cette intervention, nous utiliserons le terme intégration, car le milieu scolaire québécois ainsi que la politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque, aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage utilisent plusieurs assises théoriques de l'intégration scolaire. Mais au-delà de l'appellation intégration, nous nous situons davantage vers l'école inclusive dans les visées de notre intervention. En effet, bien que l'organisation scolaire de l'école et du centre de services scolaire soit centrée sur l'approche *mainstreaming*, le présent projet d'intervention répond davantage aux aspects de l'école inclusive, notamment par la définition des élèves qui inclut la diversité des profils et besoins plutôt que de porter sur les diagnostics et la catégorisation pour fins d'obtention de services et de ressources.

Un changement en ce qui concerne la clientèle visée est également présent. Dans l'inclusion (et l'intégration), on se concentre sur les élèves ayant des besoins particuliers. L'école inclusive, pour sa part, se concentre sur la participation de tous les élèves aux apprentissages (Fortier, 2014).

2.1.4 Politique d'organisation des services du CSSDA

En ce qui concerne la politique d'organisation des services pour les EHDAA du Centre de services scolaire des Affluents (CSSDA), là où s'est déroulée notre intervention, trois concepts sont explicitement nommés dans sa politique soit la normalisation, les contraintes excessives et le système en cascade. Cela démontre bien que le milieu de l'intervention comporte plusieurs aspects du *mainstreaming*.

Le CSSDA affirme bien adapter les services à l'élève. En adaptant les services à l'élève et non pas le contenu des apprentissages, on tente de laisser l'élève dans la normalité, et donc de faire de la

normalisation. En ce sens, on souhaite que les élèves réalisent les mêmes apprentissages et qu'on y ajuste les services pour y arriver. La normalisation est de fournir des conditions qui se rapprochent le plus possible des normes de la vie quotidienne dans la société (Winance, 2004).

La notion de contraintes excessives est également mentionnée dans le même paragraphe. Une contrainte excessive peut être invoquée pour qu'un élève ne soit pas intégré en classe ordinaire. Celle-ci peut être un risque pour l'élève ou son entourage, des mesures inapplicables sur le plan pédagogique, des moyens financiers trop importants, le risque pour la sécurité de l'enseignant, des conditions défavorables à l'enseignement, la sécurité des autres élèves et l'impact important sur l'enseignement des autres élèves (MELS, 2011). Cette formulation de contrainte excessive est textuellement dans la Loi sur l'instruction publique (amendée de 1997). Elle a été balisée dans le document Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en 2011 par le MELS.

En ce qui concerne le système en cascades, il est mentionné à titre d'inspiration et est illustré en annexe IV du document. Le système en cascades se fonde sur un principe d'un environnement le moins restrictif possible et fait partie intégrante de l'historique de l'intégration au Québec. Il contient 8 niveaux allant de la classe ordinaire à l'enseignement en milieu hospitalier ou en centre jeunesse (COPEX 1976). La politique fait également référence au cadre le plus normal possible. L'environnement le moins restrictif possible implique de placer l'élève dans le milieu le plus normal que possible (Winance, 2004). Le système en cascades peut être perçu comme une organisation de l'environnement le plus normal que possible et du continuum de services.

Cette politique utilise l'approche biomédicale. L'annexe II démontre en effet l'importance du diagnostic ou de l'évaluation de l'élève pour lui permettre l'accès à certaines ressources. Selon Beauregard et Trépanier (2010), cela inclut que l'intégration est axée sur les déficiences de l'élève, car elles sont la cause des difficultés.

Bien que la politique d'adaptation scolaire semble faire partie du *mainstreaming*, le présent projet d'intervention n'utilise pas les mêmes préoccupations en ce qui concerne les élèves. En effet, la vision des élèves à besoins particuliers est beaucoup plus large que celle utilisée dans le document du CSSDA.

Ceci permet une fois de plus de confirmer que le présent projet ne se situe pas dans l'approche *mainstreaming*, mais davantage dans l'école inclusive. Les élèves qui seront le sujet de la collaboration entre les enseignants spécialistes n'auront pas à répondre aux caractéristiques des regroupements qui leur permettent d'avoir des services. Tout élève pour lequel les matières spécialistes représentent un défi sera considéré.

2.2 La collaboration

Dans cette section, nous verrons la définition de la collaboration ainsi que les niveaux d'interdépendance dans celle-ci. Les bienfaits de la collaboration ont été nommés dans le chapitre précédent (section 1.3). Son utilité dans le cadre de l'intégration scolaire est reconnue (Beaumont et al. 2010). Les niveaux d'interdépendance permettent de visualiser l'intensité de la collaboration entre les enseignants.

2.2.1 Définition

La collaboration se définit par l'entraide d'un groupe de personnes ayant les mêmes objectifs. Cependant, il ne faut pas confondre le travail en équipe et la collaboration. Dans le travail en équipe, les tâches peuvent être définies en fonction des capacités professionnelles et se limiter à la coordination ou au partage d'informations, sans chevauchement de responsabilités (Beaumont et al., 2010). L'action collaborative implique le respect et l'égalité entre les collaborateurs, les notions de partage, d'interdépendance, d'engagement et d'interaction (Beaumont et al., 2010). La collaboration diffère aussi de la coopération, car elle peut avoir différents niveaux selon le nombre d'objets de partage et la capacité de l'ouverture à l'autre (Plante, 2018). Cette différence entre

collaboration et coopération sera expliquée dans la prochaine section en lien avec les niveaux d'interdépendance.

Le travail de collaboration en milieu scolaire prend deux de formes : celui qui se pratique de façon informelle (non planifié) ou celui qui se déroule de façon formelle (planifié) (Beaumont et al., 2010). Selon Beaumont et al. (2010), plusieurs auteurs soulignent l'importance d'une formalisation des pratiques collaboratives pour que puissent s'instaurer un partage de règles, des méthodes de travail, une régulation organisationnelle, la production de documents et de traces témoignant de l'avancée du travail de groupe.

Plante (2018) qui s'est intéressée à la collaboration entre enseignantes et éducatrices spécialisées en milieu scolaire pour favoriser l'inclusion d'élèves ayant des difficultés d'adaptation souligne que la collaboration se définit selon l'engagement des participants. Elle relève également que malgré plusieurs catégorisations possibles dans diverses théories, l'engagement des personnes dans la démarche d'intégration semble être un facteur déterminant pour une collaboration porteuse de changement.

2.2.2 Niveaux d'interdépendance

Les quatre niveaux d'interdépendance proposés par Little (1990) et repris par Beaumont et al. (2010) constituent un continuum de pratiques collaboratives selon le niveau d'investissement des personnes participantes. Ces niveaux permettent d'évaluer non pas les aptitudes des enseignants, mais la capacité de leur collaboration à exercer une influence sur le travail de collaboration (Little, 1990). Ils sont ici présentés selon les descriptions proposées par Beaumont et al. (2010).

Le niveau le plus faible d'interdépendance correspond à l'échange de nature sociale. Il s'agit d'échanges superficiels et anecdotiques spontanés. Dans la réalité scolaire, ce type de collaboration est vécu notamment par les discussions de corridor qui se veulent plus des échanges informels à propos du travail.

Le second niveau réfère à une relation d'entraide. Ce type de collaboration est également informel, mais se définit par une demande ou une offre d'aide ponctuelle. Ce type de collaboration se veut souvent à sens unique. Dans la réalité du milieu scolaire, et dans le contexte de l'intervention, un excellent exemple de ce type de collaboration est la demande d'informations ou de stratégies d'un enseignant spécialiste à un enseignant titulaire. De plus, on peut comprendre que ce type de collaboration est celui illustré dans le contexte particulier du milieu décrit dans le chapitre précédent (voir la section 1.3.2.) Cependant, les enseignants spécialistes se rencontrant et échangeant stratégies et outils, leur collaboration n'est pas à sens unique et se rapproche du troisième niveau d'interdépendance.

Le troisième niveau d'interdépendance correspond aux discussions pédagogiques ou disciplinaires. Ceci correspond à des partages d'idées, de stratégies ou de matériel. Dans le milieu scolaire, ce type de collaboration est particulièrement vécu entre les enseignants ayant des similarités disciplinaires ou entre les enseignants se rencontrant fréquemment en niveau ou par cycle.

Le quatrième niveau d'interdépendance correspond au partage et au chevauchement de l'expertise. Cela permet de partager à la fois les ressources et les responsabilités. Cela donne l'occasion de débattre d'opinions tout en ayant un cadre de référence commun. Cela favorise la résolution de problèmes complexes. L'exemple des plans d'intervention est un exemple courant dans le milieu scolaire. En revanche, comme mentionné précédemment, le plan d'intervention parvient difficilement à rejoindre les enseignants spécialistes. Le quatrième et dernier niveau d'interdépendance permet une collaboration réussie entre les enseignants et permet d'avoir tous les bienfaits liés à la collaboration. Cependant, ce type de collaboration semble très difficile à obtenir dans le contexte des enseignants spécialistes. Dans le chapitre 1, les particularités des enseignants spécialistes ont été nommées. Dans le contexte de la collaboration, les facteurs de temps, du nombre d'élèves et de stabilité permettent difficilement aux enseignants de participer adéquatement à ce niveau d'interdépendance de collaboration.

Il serait donc plus réaliste d'analyser les niveaux d'interdépendance des enseignants spécialistes plutôt que de viser un niveau en particulier. Selon mon vécu dans le milieu, les niveaux 1 et 2 sont fréquemment utilisés et le niveau 3 parfois. Malgré la difficulté d'atteindre le niveau 4, celui-ci demeure un objectif pour que la collaboration puisse avoir un impact à plus long terme au niveau systémique et organisationnel.

Pour pouvoir évoluer dans le continuum des niveaux d'interdépendance, on doit apporter des modifications à la fréquence et à l'intensité des interactions entre les membres (Little, 1990). Même si les notions de collaboration et de coopération peuvent parfois être perçues comme des synonymes, certains auteurs les situent aux antipodes en se référant au niveau de l'interdépendance. Selon Beaumont et ses collaboratrices (2010), la coopération est une coordination du travail avec une superposition d'expertises différentes ; chaque personne reste responsable d'une partie du travail qui est ajouté à celles des autres intervenants. La différence avec la collaboration se situe dans les niveaux d'interdépendance (Beaumont et al., 2010).

2.2.3 Caractéristiques de la collaboration

Plusieurs facteurs favorisent une collaboration harmonieuse. Tout d'abord, la collaboration nécessite la parité entre les participants et un partage des responsabilités (Beaumont et al., 2010). Le partage de tâches ne signifie pas nécessairement une répartition égale, mais selon les compétences des différents contributeurs à l'objectif commun qui est le centre de la collaboration.

Les ressources des divers intervenants doivent être partagées au reste de l'équipe (Beaumont et al., 2010). Il est important de parler le même langage entre les différents corps de métier (Draper, 2019 ; Hagedorn, 2004) et de demander des précisions au besoin. Un sentiment d'appartenance à l'équipe et un respect entre les différents intervenants sont prescrits pour une collaboration harmonieuse. La connaissance du dossier de l'élève est également un facteur de réussite pour la collaboration. (Hagedorn, 2004 ; McCord et Watts, 2006)

Selon Plante (2018), les principales dimensions de la collaboration sont : l'objectif commun, la volonté, l'identité, le sentiment d'appartenance, le temps, le partage, l'espace, la confiance et la démarche conjointe. En ce qui concerne l'objectif commun, il est défini comme un objectif commun dans sa représentation pour l'ensemble des acteurs de la collaboration. En ce qui concerne la volonté, elle est définie comme étant essentielle pour l'authenticité de la collaboration. Le désir et le besoin de collaboration doivent être intrinsèques aux acteurs. Pour l'identité, elle se définit par la revue des rôles individuels et collectifs dans le chevauchement des expertises. Le sentiment d'appartenance correspond à l'identification à l'équipe professionnelle. En ce qui concerne le temps, il est défini comme un prérequis à la collaboration. Le temps des rencontres doit être suffisant et a un intervalle approprié. Pour la dimension du partage, celle-ci ne correspond pas à un partage égal des tâches, mais bien à une distribution équitable des tâches en prenant compte des capacités professionnelles de chacun. Pour l'espace, on le définit comme l'endroit physique où le travail de collaboration est effectué. Pour la confiance, elle est définie comme la confiance mutuelle dont les participants ont vis-à-vis les autres participants à la collaboration. En ce qui concerne la démarche conjointe, elle est définie comme des rapports égaux et complémentaires à double sens, c'est-à-dire une réciprocité entre les différents acteurs. Certains de ces éléments constituent des obstacles à la collaboration dans le milieu scolaire et seront exposés dans la prochaine section.

2.2.4 Obstacles à la collaboration

Les principaux obstacles à une bonne collaboration sont le manque de temps et l'isolement (Drapper, 2019). En effet, selon Boutin et al. (2015), la concertation formelle avec les autres intervenants ne semble pas réaliste pour permettre une réelle collaboration en lien avec les objectifs de l'intégration scolaire (Boutin et al., 2015). Ce type de raisonnement se base sur la réalité des enseignants qui voient déjà le manque de temps comme une problématique majeure.

Mitra (2010) énonce que la collaboration en milieu scolaire ne peut pas être vécue au jour le jour. La collaboration doit être mise en place de façon formelle. Les conditions liées à l'organisation et aux ressources, à la qualité des contextes et à la nature même du travail sont à réfléchir pour réussir à développer des pratiques collaboratives en milieu scolaire. Ainsi, il importe de créer les structures

organisationnelles les plus propices possible pour réussir à développer et à maintenir des pratiques collaboratives (Beaumont et al., 2010). La libération par la direction des enseignants est un bon moyen de passer par-dessus l'obstacle du manque de temps. (McCord et Watts, 2006)

En ce qui concerne l'isolement, celui-ci a été brièvement expliqué dans la section 1.3.2. La grande majorité des enseignants ne peuvent se rencontrer régulièrement. Draper (2019) souligne le manque de communication à travers les départements. Ceci peut être transposé dans le système scolaire québécois par le manque de travail coordonné entre les différents enseignants. Au secondaire, cela se transposerait à travers les différents enseignants des nombreuses matières. Pour le primaire, on peut remarquer qu'à l'exception des enseignants d'un même niveau, voire d'un cycle, les enseignants spécialistes restent isolés dans le cadre du travail les uns des autres. Le manque de temps est un facteur important qui favorise cette situation d'isolement. Cependant, tel que présenté dans le premier chapitre, la reconnaissance du temps des rencontres à l'intérieur de l'horaire de l'enseignant permet de briser l'isolement.

2.3 Objectifs spécifiques

Dans le cadre de cette intervention portant sur la facilitation de l'intégration des élèves à besoins particuliers par la collaboration entre les enseignants spécialistes, la description des effets perçus des rencontres collaboratives entre des enseignants spécialistes se fera de trois façons :

- 1) Décrire la collaboration des enseignants spécialistes selon les niveaux d'interdépendance.
- 2) Décrire les effets de cette collaboration sur les élèves tels qu'ils sont perçus et documentés par les enseignants collaborateurs.
- 3) Décrire comment le groupe d'enseignants spécialistes évolue au long de l'intervention.

CHAPITRE III

DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION

L'intervention proposée permet de favoriser le travail collaboratif des enseignants spécialistes du milieu dans le cadre de l'intégration scolaire. L'objectif de l'intervention est d'améliorer la collaboration pour déterminer les actions propres à favoriser l'intégration des élèves à besoins particuliers.

Dans cette intervention, je propose à une équipe d'enseignants spécialistes de collaborer pour les élèves à besoins particuliers pour lesquels peu de stratégies ont été mises en place pour assurer leur réussite académique. Ces enseignants collaborent déjà sur l'intervention concernant des élèves ayant des comportements problématiques. L'objectif est de modifier l'objet des rencontres pour les amener à collaborer sur des stratégies favorisant la réussite académique des élèves dont les apprentissages sont difficiles. La durée de l'intervention est de neuf (9) rencontres. Un travail d'identification des besoins de l'élève, de l'enseignant et du suivi des stratégies utilisées ou suggérées seront les principales préoccupations de ces discussions.

Dans un premier temps, par l'identification des élèves ciblés, les enseignants participants doivent sélectionner les élèves en difficulté pour lesquels aucune mesure ou stratégie efficaces n'a été mise en place pour favoriser leur réussite académique. Cette sélection par les participants permettra de rejoindre davantage les préoccupations de ceux-ci. Les critères suivants devront être respectés. Tout d'abord, les élèves sélectionnés doivent rencontrer des difficultés académiques dans au moins deux des matières enseignées par les spécialistes. Cela permet d'éviter de choisir un élève pour lequel un seul enseignant pourrait observer une amélioration. En ce qui concerne les

caractéristiques des élèves, ceux-ci peuvent avoir ou non un plan d'intervention, un plan d'aide ou un diagnostic en accord avec la définition des élèves à besoins particuliers. Cependant, l'objectif des discussions se centrant davantage sur les élèves qui sont souvent oubliés par les mesures de soutien déjà en place, les élèves sélectionnés ne devraient pas avoir un soutien actif, du moins, durant les périodes avec les enseignants spécialistes. Le nombre d'élèves sélectionnés à propos desquels les enseignants seront appelés à collaborer pourra être variable selon les enseignants participants et les besoins rapportés. Cependant, toute la collaboration en lien avec les élèves y sera consignée. Deux ou trois cas seront documentés dans le journal des rencontres pour permettre l'analyse et à titre d'illustrations.

Dans un second temps, les enseignants participants sont amenés, par des interventions en ce sens de ma part dans les discussions, à déterminer les besoins et les défis de l'élève, mais également leurs besoins à titre d'enseignants. Les enseignants sont alors invités à partager leurs stratégies et outils pour favoriser la réussite académique de l'élève. Finalement, j'ai également le rôle d'assurer le suivi des différentes stratégies discutées pour permettre une rétroaction. Ceci constitue donc une recherche-action dans un milieu favorable à sa réalisation.

Dans cette intervention, mon rôle est de favoriser les discussions sur les élèves plus qui présentent des difficultés scolaires. Je porte un double rôle puisque je fais également partie de ce groupe de travail depuis plusieurs années. Mes principales tâches lors des rencontres sont l'animation, le suivi entre les différentes rencontres ainsi que la gestion du temps.

3.1 Épistémologie

La recherche-action se met en place majoritairement dans le cadre des rencontres déjà présentes dans le milieu. Mon travail en tant que chercheuse est d'ajouter au travail de collaboration déjà en cours une dimension pour les élèves ayant des besoins particuliers. La recherche-action présentée se situe dans le mode constructiviste qui se définit comme suit :

Le chercheur constructiviste considère que la réalité n'est pas donnée, mais qu'elle est construite par le chercheur lui-même à partir d'une situation, d'un contexte donné. Le processus de production des connaissances gestionnaires selon la perspective constructiviste s'inscrit donc dans une logique intentionnelle, un projet de changement d'une situation donnée. (Le Moigne dans Perez 2008 p. 105)

Les données qualitatives répondent mieux au caractère participatif et réactif. Les données les plus fréquemment utilisées sont extraites du langage puisque la communication entre les participants est valorisée. (Catroux, 2002). Dans l'intervention proposée dans ce rapport, la communication entre les participants est justement la base de l'intervention. La recherche-action semble le moyen le plus adapté pour un enseignant qui veut porter une critique sur ses pratiques et y effectuer des changements (Catroux, 2002). L'analyse de la collaboration entre les participants à l'intervention est construite principalement par mon analyse de leurs propos durant les rencontres.

3.2 Sélection des enseignants participants

La sélection des enseignants participants se fait selon certains critères. Premièrement, les enseignants doivent être volontaires et disposés à participer durant la totalité du temps de l'intervention. Deuxièmement, en accord avec l'objectif de l'intervention, les participants doivent être des enseignants spécialistes dans les matières suivantes : Anglais langue seconde, Arts (Musique, Art dramatique, Danse ou Arts plastiques) ou Éducation physique et à la santé. Finalement, en fonction de la collecte de données, les enseignants participants doivent assister aux rencontres de enseignants spécialistes de l'école. Selon les normes de l'école, un maximum d'enseignants participe à ces rencontres fixes sur des jours-cycles. Pour l'année de l'intervention, l'équipe-école comportait huit enseignants spécialistes dont six participaient aux rencontres, dont je fais partie. Les cinq autres enseignants ont été approchés et ont accepté de participer à l'intervention.

Les élèves sélectionnés par les enseignants et faisant l'objet de nos discussions n'ont pas un statut de participant dans la présente intervention. Même s'ils font partie du sujet de l'intervention, les données ne seront extraites que des discussions entre les enseignants sur leurs observations. Aucune

donnée ne provient directement des élèves (par l'observation, des entrevues ou toutes autres méthodes de collecte de données).

3.3 Collecte de données

La cueillette de données se fait par l'utilisation de deux outils de prise de données soit le journal des rencontres enseignants spécialistes participants ainsi que les entrevues semi-dirigées.

3.3.1 Journal des rencontres des participants

Dans un premier temps, les rencontres sont enregistrées et partiellement transcrites à l'intérieur du journal. La durée de l'intervention est de 9 rencontres sur 11 semaines (une fois par cycle de 5 jours). Soit trois rencontres pour la présentation du projet et la sélection des élèves et six rencontres pour la durée de l'intervention. Dans un premier temps, des informations objectives y sont répertoriées, telles que la date, les participants présents, la durée de la rencontre. Par la suite, un verbatim sélectif de la rencontre a été effectué ainsi qu'une synthèse de la réunion. Pour terminer, les niveaux de collaboration y sont identifiés. Une préanalyse y est donc faite en continu. Le journal sert à répondre à l'ensemble des objectifs spécifiques de l'intervention.

3.3.2 Entrevues semi-dirigées

Le deuxième outil de collecte de données est l'entrevue semi-dirigée dans une application pré et post intervention. L'objectif de ces entrevues est de témoigner de l'évolution personnelle des participants dans le groupe.

Dans une courte entrevue semi-dirigée, les enseignants participants ont répondu à la question suivante : comment décririez-vous l'intégration scolaire dans votre milieu de travail ? Des sous-questions visant l'organisation scolaire et la formation sont également préparées soit : comment décririez-vous l'organisation des services aux élèves à besoins particuliers ? Quelles formations sur l'intégration scolaire avez-vous suivies, dans votre formation initiale ou continue ? Les éléments à chercher sont en lien avec les obstacles à l'intégration soit l'organisation scolaire, la

formation et la perception des enseignants. De plus, la description du facteur spécialiste est également recherchée.

Une première entrevue est tenue dans les trois semaines de préparation à l'intervention. La seconde entrevue est effectuée dans les deux semaines suivant la fin de l'intervention. Durant cette deuxième entrevue, les mêmes questions sont posées. Les différences entre les propos dans la première et la deuxième entrevue permettent de témoigner de l'évolution personnelle des participants. De plus, des questions complémentaires permettent de distinguer les facteurs d'évolution.

Le tableau 3 suivant permet de synthétiser les différentes étapes de l'intervention ainsi que les outils méthodologiques utilisés. Les numéros des rencontres y sont clairement identifiés et correspondent à environ une semaine. Les différences dans le journal sont également identifiées.

Tableau 3 — Synthèse du déroulement de l'intervention

Préintervention	Déroulement de l'intervention [par rencontre]									
R0	R1 ³	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	Post-intervention
<i>Annoncer le projet d'intervention</i>	Présentation de l'intervention	Sélection des élèves		Travail de collaboration durant les rencontres spécialistes						
	Entrevue Pré-Rencontres									Entrevue Post-Rencontres
	Outils de collectes de données									
<i>Journal de Bord⁴</i>	Journal de Bord ⁵	Journal de Bord ⁶		Journal de Bord ⁷						
	Entrevues Semi-Dirigées									Entrevues Semi-Dirigées

³ Numéro de rencontre

⁴ Journal incluant uniquement les informations objectives et réflexions personnelles.

⁵ Journal incluant uniquement les informations objectives et réflexions personnelles.

⁶ Journal incluant informations objectives, extraits de verbatims et réflexions personnelles.

⁷ Journal complet incluant : informations objectives, extraits de verbatims, réflexions personnelles et analyses

3.4 Analyse des résultats

L'analyse des résultats est faite en trois parties soit l'analyse de la collaboration, les effets rapportés sur les élèves ainsi que les effets sur les enseignants.

3.4.1 Analyse de la collaboration

En ce qui concerne la collaboration, l'analyse est faite selon les niveaux d'interdépendance tels que décrits dans le chapitre précédent. L'objectif étant d'analyser les niveaux de collaboration utilisés selon les situations par les différents acteurs. Dans un premier temps, les différentes interactions entre les acteurs sont catégorisées selon le niveau d'interdépendance dans une grille d'analyse. Cette grille comportera la date de l'interaction, l'extrait du verbatim ainsi que les intentions de communication. Une interaction se définit par un acte de communication entre deux personnes. Pour l'analyse, chacun des niveaux d'interdépendance est décrit selon les diverses intentions de communication et comment celles-ci évoluent au niveau suivant. De plus, l'évolution de la collaboration est également analysée selon le nombre d'interactions entre les participants durant une rencontre, mais également selon l'intensité de celle-ci par le niveau d'interdépendance.

3.4.2 Analyse des effets sur les élèves tels que perçus par les enseignants participants

L'analyse des effets sur les élèves tels que perçus par les enseignants participants combine la prise en compte de différents éléments : les besoins/défis de l'élève, les besoins et défis des enseignants, les stratégies partagées par les enseignants ainsi que les effets résultants chez l'élève d'après les enseignants.

Les effets perçus sont analysés pour trois élèves sélectionnés parmi ceux sélectionnés par les participants. Les trois portraits seront choisis pour la fréquence à laquelle les difficultés des élèves ont été discutées. Bien que toutes les interactions soient prises en compte pour l'analyse de la

collaboration, les trois portraits d'élèves les plus pertinents seront faits après l'intervention et analysés dans le présent rapport.

3.4.3 Analyse de l'évolution du groupe

L'analyse de l'effet sur les enseignants est faite selon une comparaison des entrevues semi-dirigées. L'objectif étant de décrire les effets de l'intervention sur le groupe, l'évolution des propos des participants sera analysée selon les obstacles à l'intégration mentionnés dans le premier chapitre soit l'organisation scolaire, la formation ainsi que les perceptions des enseignants. Dans un premier temps, un portrait de leurs propos est dressé et permet d'établir la vision des enseignants sur l'organisation des services, les perceptions et sur la réalité de la tâche d'enseignant spécialiste dans le contexte d'intégration scolaire. Dans un second temps, le même portrait est dressé avec les propos tenus dans la deuxième entrevue. L'analyse se fera principalement sur les différences entre les deux portraits. Les éléments relatifs à l'évolution et les commentaires sur ceux-ci seront également pris en compte.

3.5 Considérations éthiques

Bien que l'intervention inclue la participation d'élèves, un formulaire de participation n'est pas nécessaire étant donné que l'intervention se situe dans l'analyse des propos des enseignants et non pas sur les élèves directement. Une confidentialité complète des élèves sélectionnés sera également respectée.

Bien que l'inclusion des participants repose sur leur engagement à participer à l'ensemble du processus, les participants seront libres de quitter l'intervention s'ils en ressentent le besoin, sans avoir à se justifier d'aucune façon.

Bien que l'intervention dure quelques rencontres, les rencontres pré-intervention seront également prises en compte pour décrire l'évolution du groupe. La prise de notes sur ces rencontres ainsi que

l'historique du milieu (section 1.3.4) seront présentés aux participants ainsi qu'aux autres personnes impliquées dans ces rencontres pour validation.

En conclusion, la sélection des participants enseignants sera faite uniquement en lien avec l'emploi occupé par ceux-ci, la sélection des élèves sera faite selon les difficultés perçues des enseignants participants. Deux ou trois profils d'élèves seront retenus pour une analyse plus en profondeur des échanges collaboratifs entre enseignants spécialistes. La collecte de données se fera selon deux méthodes, soit le journal des rencontres des enseignants ainsi que les entrevues pré et post rencontres. Les données seront analysées selon les trois objectifs de recherche, à savoir la collaboration des enseignants, les effets perçus chez les élèves ainsi que sur l'évolution de groupe.

CHAPITRE IV

ANALYSE CRITIQUE

Ce chapitre expose les résultats de l'intervention. L'analyse portera sur les objectifs spécifiques de l'invention. Premièrement, l'évolution de la dynamique du groupe sera analysée en fonction des discours des enseignants sur l'intégration scolaire, sur l'évolution de leur collaboration et sur leur vécu durant l'intervention. Deuxièmement, l'analyse portera sur les niveaux d'interdépendance de la collaboration selon et sur les différentes fonctions des interactions collaboratives. Nous reviendrons brièvement sur le groupe pour décrire et comprendre l'évolution de leur collaboration. Troisièmement, nous analyserons les effets perçus sur les élèves à partir de trois portraits d'élèves. Finalement, un retour réflexif sur l'intervention sera fait. Ce retour inclura des réflexions sur les résultats, sur les effets non prévus et sur les possibilités de réinvestissement.

4.1 Évolution de la dynamique du groupe

Dans cette section, nous analyserons l'évolution du groupe d'enseignants durant l'intervention. Dans la première sous-section, un rapide portrait sera fait des enseignants, de leurs formations et de leur vécu en lien avec l'intégration scolaire avant l'intervention. Dans la deuxième sous-section, l'analyse portera sur l'évolution du discours des enseignants sur l'intégration scolaire. Finalement, la dernière sous-section présentera les réflexions des enseignants sur l'intervention vécue.

4.1.1 Portraits des enseignants

Le portrait de chacun des enseignants inclura trois aspects soit : son expérience dans le milieu, sa formation en lien avec l'intégration scolaire. En ce qui concerne l'expérience, celle-ci sera divisée

selon l'expérience générale et l'expérience dans le milieu de l'intervention. Pour la formation celle-ci sera divisée entre la formation initiale et la formation continue. Les enseignants seront présentés selon l'ordre de leur code alphanumérique.

4.1.1.1 Enseignant A

L'enseignant A est arrivé dans le milieu de l'intervention deux mois avant l'intervention. Il remplace une enseignante partie à la retraite. Il est légalement qualifié dans le champ dans lequel il enseigne. Il a obtenu son diplôme en 2020 et travaille depuis dans le centre de services. Au niveau de la formation, l'enseignant dit avoir eu un cours à l'université dans lequel il a vu les modèles d'intégration, et les adaptations pour les troubles moteurs et les TSA.

Il considère que son cours a été pertinent pour savoir que cela était une réalité. Il dit avoir trouvé le cours trop théorique et aurait aimé avoir des témoignages d'enseignants, des exemples plus concrets :

Ça m'a aidé dans le sens où ça m'a permis de comprendre que c'était quelque chose qui se faisait. Juste de savoir qui en a fait, que c'est sur différentes formes [...] Ce qui m'a nui, c'est que c'était beaucoup dans la théorie. Puis c'était comme le monde arc-en-ciel. Puis, concrètement, j'aurais aimé, par exemple, comme des témoignages des profs.

Il mentionne aussi que ce manque d'exemples tirés de la réalité affecte plusieurs autres facettes de sa formation.

4.1.1.2 Enseignante B

L'enseignante B est arrivée dans le milieu à l'automne 2019. Elle est enseignante permanente. Elle est donc légalement qualifiée dans son champ d'enseignement. Elle a obtenu son diplôme en 2011. Elle travaille dans le centre de services depuis.

Au niveau de la formation, l'enseignante a eu un cours sur l'intégration scolaire durant son baccalauréat dans lequel elle devait apprendre les diagnostics par cœur. Elle s'est inscrite dans des formations TSA, mais celles-ci n'étaient pas adaptées à sa matière :

Dans mon bac, j'ai eu un cours sur l'intégration sur les élèves en difficulté. [...] Tous les trucs médicaux, on les a appris par cœur. Est-ce que je sais comment intervenir avec ces personnes-là ? Pas nécessairement. [...] Puis, pour la formation continue en éducation physique, il n'y a pas grand-chose. [...] Ça ne s'appliquait pas vraiment à l'éducation physique. Chaque fois que je posais des questions à la personne formatrice, elle essayait de me répondre pour l'éducation physique, mais ça s'est adapté rarement.

Elle a aussi fait les formations pour TC (trouble de comportement) et TGC (trouble grave de comportement), mais ces formations n'étaient pas plus adaptées. Elle dit avoir appris surtout sur le terrain.

4.1.1.3 Enseignant C

L'enseignant C est dans le milieu depuis l'automne 2019. Il avait déjà travaillé dans l'établissement auparavant. L'enseignant exerce la profession d'enseignant depuis 28 ans. Il est légalement qualifié dans son champ d'enseignement.

Au niveau de la formation, il a suivi un cours en adaptation en milieu scolaire. Il dit avoir vu les différents types de difficultés, mais que cela reste lointain. Il nomme avoir eu beaucoup à se débrouiller par lui-même :

Adaptation en milieu scolaire... Écoute, c'est tellement loin, j'ai tellement appris par moi-même, à me débrouiller dans le milieu que je sais juste qu'on avait un cours qui nous apprenait les différents types de problèmes, qu'on peut rencontrer, des difficultés de langage.... Mais il y en avait un survol très rapide des différentes problématiques que peuvent avoir des élèves. Honnêtement, des moyens pour travailler que ces élèves-là, il y en a peut-être eu, mais oui il y en a sûrement eu...

Il mentionne avoir fait les formations d'exigences particulières du centre de services pour s'ouvrir des portes et ne sachant pas dans quel milieu il travaillerait.

4.1.1.4 Enseignante D

L'enseignante D est arrivée dans le milieu à l'automne 2021. Elle est formée dans son champ d'enseignement. En revanche, elle n'a pas de brevet d'enseignement puisqu'elle a fait sa formation dans un autre pays. L'enseignante est arrivée au Québec en 2005. Elle a commencé à travailler dans le système scolaire québécois que depuis quelques années. Il s'agit de son premier contrat à titre d'enseignante. Sa formation était davantage axée sur la gestion de comportements puisque, dans son pays d'origine, les élèves ne sont pas intégrés en classe ordinaire.

4.1.1.5 Enseignante E

L'enseignante E enseigne dans le milieu de l'intervention depuis 2008. Elle a passé la majorité du temps dans le milieu à être titulaire d'un groupe dans un programme particulier. Cette année, elle est spécialiste à 50 % du temps. Elle est légalement qualifiée de l'Ontario et a terminé ses études en 2006 et a commencé à enseigner en 2008 au centre de services.

Au niveau de la formation, l'enseignante dit ne pas avoir eu de formation sur l'intégration durant sa formation initiale. L'enseignante a étudié en Ontario, la didactique était priorisée :

Sérieusement, dans ma formation initiale, je n'avais rien sur l'intégration. Tu t'adresses à la majorité. [La formation est] beaucoup plus axé sur de la didactique qu'au niveau de la gestion et de l'intégration des différents problèmes... Non, pas du tout. Il y avait zéro nient.

Elle mentionne cependant que la formation continue est obligatoire en Ontario. Elle dit avoir fait deux jours de formation avec le centre de services axé sur sa matière. Les différentes problématiques abordées étaient : TSA, dyslexie, dyspraxie, et d'autres qui touchaient l'apprentissage de l'anglais.

4.1.1.6 Responsable de l'intervention

Bien que mon parcours ait été établi dans les chapitres précédents, il peut être intéressant de lire ma présentation telle qu'établie pour les autres participants. Je suis une enseignante légalement

qualifiée en enseignement de la musique de l'UQAM. J'ai été diplômée en 2016 et je travaille depuis au centre de services scolaire des Affluents. J'ai commencé à travailler dans le milieu de l'intervention en 2019 lors de ma quatrième année en enseignement.

Sur le plan personnel, j'ai travaillé durant trois ans auprès des enfants handicapés, ce qui m'a permis de m'intéresser rapidement aux enfants à besoins particuliers. Durant cette période, j'ai beaucoup appris sur le vocabulaire en lien avec l'adaptation scolaire.

Sur le plan de la formation, j'ai eu un cours sur les élèves en difficulté d'adaptation lors de mon baccalauréat. J'ai trouvé ce cours peu concret pour ma pratique. Durant ma première année en enseignement, j'ai suivi des formations pour le nouveau programme CAPS, destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère puisque j'enseignais à des groupes DIMS (déficience intellectuelle moyenne à sévère). Finalement, durant mon parcours au deuxième cycle à l'UQAM, j'ai pris des cours en spécialité adaptation scolaire. Trois cours ont été bénéfiques pour ma pratique soit : le cours sur les plans d'interventions et le TSA, le cours sur les modalités de l'intégration scolaire et le TSA ainsi que le cours de différenciation pédagogique en arts.

En général, les enseignants spécialistes ne semblent pas satisfaits de leur formation en lien avec l'intégration scolaire. La formation initiale est dépeinte comme n'étant pas axée sur les moyens d'intervenir en classe avec les élèves à besoins particuliers, mais bien sur les caractéristiques biomédicales. Certains enseignants n'ont également eu aucune formation sur l'intégration scolaire dans leur formation initiale. En ce qui concerne la formation continue, les enseignants mentionnent qu'il y a peu d'offres de formation continue pour les spécialistes.

4.1.2 Évolution du discours des enseignants sur l'intégration scolaire

Dans la section précédente, nous avons fait le portrait de chacun des enseignants. Dans cette section, nous analyserons les différences entre les propos rapportés sur l'organisation scolaire et les perceptions de l'intégration scolaire au début et à la fin de l'intervention.

4.1.2.1 Organisation des services

Au niveau de l'organisation des services, plusieurs aspects étaient récurrents entre les enseignants. Dans un premier temps, les enseignants mentionnent des éléments relevant du soutien. Les enseignants ont déploré le manque de personnel de soutien pour aider l'intégration :

Je vois qu'il y a des enfants qui ont besoin de plus de soutien puis ils n'en ont pas [...] C'est parce qu'il manque de personnel, parce que simplement, il n'y a pas. (Enseignante D).

On a aussi beaucoup de PEH/TES qui ne sont même pas engagés parce qu'il n'y a personne pour prendre ces postes-là. Et j'aurais tendance à dire qu'on manque cruciallement de personnel pour faire ça. (Enseignante B)

Dans ces deux affirmations, on comprend les deux problématiques liées au manque de personnel, premièrement l'absence de soutien, mais également, la pénurie de main-d'œuvre qui augmente le manque de soutien, et ce même pour les élèves pour qui les mesures de soutien sont déjà enclenchées. De plus, le fait que le personnel de soutien sort régulièrement de sa tâche pour pallier des situations urgentes est nommé comme un élément dérangeant de l'organisation :

Dans le sens qu'on a des gens qui sont supposés être PEH ou TES accompagnatrices et qu'ils ne sont pas parce qu'ils sont en train de gérer d'autres dossiers plus problématiques. (Enseignante B)

Je vois qu'il y a plus de services, ou plus de temps, pour les enfants qui ont des problématiques comportement au lieu de chercher les enfants qui ont des problèmes de langage, d'attention ou de motivation. (Enseignante D)

Certains enseignants disent que les mesures mises en place par les professionnels ne sont pas réalistes en classe ordinaire :

Je trouve qu'ils sont dans un monde qui est idéal, qui est complètement déconnecté du monde de l'éducation en classe. (Enseignant A)

Je trouve que, des fois, les demandes ne sont pas très réalistes non plus. J'ai un élève que je dois prendre. Je dois faire son plan à l'oral avec lui pour diriger quand tu as 25 autres élèves qui sont là. J'ai de la difficulté à voir comment est-ce que c'est faisable en salle de classe où il y a 26 élèves... (Enseignante E)

Dans un second temps, les enseignants identifient des facteurs liés à leur champ d'enseignement et à leur réalité de spécialistes. Les enseignants identifient le nombre d'élèves comme un facteur qui rend plus difficile l'intégration.

Une prof, elle en a 20. Elle connaît ses 2 ou 3. [...] Moi, j'ai 10 groupes donc j'ai près de 300 élèves... Savoir que dans un groupe, il y a tel ou tel [élève à besoins particuliers]. C'est difficile pour nous de vraiment se rappeler, nos journées passent tellement vite, les battements, on passe d'un groupe à l'autre. C'est souvent comme milieu/fin de période. On dit : Ah, c'est vrai... (Enseignant A)

En plus, la majorité des enseignants déplorent le peu d'informations qui leur sont transmises. Le temps nécessaire et le rôle de la direction sont également mentionnés.

Si tu ne parles pas aux profs : lui ou tel ou tel, tu ne le sauras peut-être jamais (Enseignant A)

Oui, on nous envoie les PI PA⁸, mais on nous envoie ceux de tous les élèves de l'école [...] Ça serait peut-être bien de cibler plus précisément. On a déjà eu des rencontres avec les TES⁹ sur certains cas d'élèves. C'était pertinent. Enfin, je trouve qu'au niveau de l'intégration, ça pourrait se faire aussi avec les PEH¹⁰, avec les TES, avec les intervenants directs, je pense qu'ils pourraient avoir une meilleure communication. Mais c'est notre rôle d'aller chercher cette information-là, mais en même temps,

⁸ Plan d'intervention, Plan d'aide

⁹ Technicien(ne) en éducation spécialisée

¹⁰ Préposé(e) aux élèves handicapés

jusqu'à une certaine limite. On ne peut pas tout savoir, il y a des choses qu'on ne sait et qu'il manque de communication à ce niveau-là... (Enseignante B)

Ben moi, je pense que c'est bien c'est que je crois que les informations sont consignées quelque part pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. [...] ça pourrait être organisé. Je sais que je suis déjà allé dans d'autres écoles, mais on le faisait pour les élèves qui avaient des problèmes de comportement. Il y avait une rencontre pour des élèves qui avaient des problèmes de comportement [...] Je pense que la même chose pourrait être faite pour des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. (Enseignant C).

Les enseignants spécialistes proposent plusieurs solutions qui faciliteraient l'intégration des élèves à besoins particuliers. Les enseignants spécialistes ont à cœur de travailler adéquatement avec les élèves, mais perçoivent qu'ils n'ont pas les meilleurs outils pour le faire. Ils semblent penser que leur réalité devrait être mieux prise en compte et que de l'information de qualité devrait leur être donnée.

Lors de la deuxième entrevue, les enseignants ont nommé des facteurs similaires à la première entrevue. Dans un premier temps, les enseignants ont souligné encore une fois l'importance de la communication des informations pour favoriser l'intégration chez les spécialistes.

Je soutiens que le fait qu'on se soit parlé entre spécialistes sur les cas de certains, ça a vraiment aidé. Ce que je vois maintenant des cas intégrés que je trouvais qu'il manquait un peu de suivi ou de ressources [...] bien, il y a un travail qui a été fait entre les acteurs. Moi, j'ai aussi vu comme tous les conseils des autres qui m'ont aidé. J'ai quand même un regard un peu plus positif là-dessus que la dernière fois qu'on s'était parlé. (Enseignant A)

Premièrement, les enseignants nous remettaient en début d'année une liste de leurs élèves et des particularités de leurs élèves. Ça serait déjà bien. Ça nous aiderait si on avait des fichiers communs qui nous permettaient d'écrire ce qui se passe avec un élève [...] Les titulaires écrivent ce qui se passe avec les élèves. Je voudrais faire la même chose entre spécialistes et titulaires. Une meilleure gestion, des dossiers meilleurs comme les infos. Puis savoir que l'élève a un code ça serait pas pire... (Enseignante B)

Les enseignants expliquent comment les rencontres avec les autres spécialistes ont permis d'améliorer leur connaissance des élèves et des interventions à apporter. L'enseignante B propose

même une structure facilitant les interventions avec plusieurs intervenants. Elle propose l'invitation des professionnels comme les psychoéducateurs et les orthopédagogues durant les rencontres. Elle croit que l'ensemble de l'école devrait se soucier davantage des élèves plus discrets en situation d'échec.

Le soutien offert a été mentionné également plusieurs fois. En revanche, les enseignants semblent avoir approfondi leurs réflexions. Les enseignants ne parlaient pas uniquement du manque de soutien, mais mentionnaient des enjeux plus précis soit : l'adaptation des mesures d'accompagnement selon le moment de l'année, le temps avant d'avoir le soutien nécessaire et la centralisation des besoins pour contrer la pénurie. Certains enseignants ont nommé soutenir un retour des classes spécialisées.

Le temps passé en classe, surtout pour un spécialiste, est quand même très précieux. Période : 54 minutes moins tous les à-côtés... Ma perception c'est que je trouve qui devrait y avoir des cas où ce que ça devient que les écoles spécialisées ont leur place. (Enseignant C)

Donc tu dois prendre plus de temps. Je trouve plus avec les enfants qui ont des cas particuliers. Donc, s'ils sont dans un milieu qui est juste pour ça. Moi, je trouve que les enfants vont être plus corrects par ce qu'ils ne sont pas capables de suivre (Enseignante D)

C'est quand même vraiment très long obtenir des codes, des évaluations aussi... Demander aux parents. Trouver qui peut faire l'évaluation. La faire. Obtenir le code... Une élève va se faire classer en DIMS probablement... Mais oui, ça fait quatre ans qu'il est à l'école. (Enseignante B)

L'enseignante parle ici d'une élève qui est à l'école depuis plusieurs années, l'élève en question est en échec depuis toujours et a dû doubler une année. Lors de l'entrevue, on apprenait que comme elle serait encore en reprise d'année si elle restait dans le milieu, les évaluations ont été faites plus loin.

Malgré les dernières affirmations, les propos des enseignants semblent plus nuancés que lors de la première entrevue. Bien que les enseignants perçoivent encore les obstacles à l'intégration scolaire,

le discours est davantage axé sur la compréhension et les solutions à ces obstacles. Par exemple, les enseignants mentionnent que la communication doit être améliorée pour permettre une réussite de l'intégration scolaire. La connaissance des élèves, le nombre d'élèves par classes et les outils disponibles sont également nommés comme des facteurs qui influencent sa réussite. Bien que des enseignants aient dit être en faveur à un retour à davantage de classe spécialisée, le discours était positif. L'objectif des classes spécialisées exposées par ses enseignants n'est pas la réduction de la charge de travail des enseignants, mais bien la réussite de tous les élèves qui leur sont confiés.

4.1.2.2 Perceptions sur l'intégration scolaire

Durant la première entrevue, les enseignants ont nommé plusieurs éléments en commun sur les perceptions de l'intégration scolaire. Premièrement, les participants ont mentionné l'alourdissement de la tâche dû à l'intégration.

Je pense que c'est vu de façon négative et c'est une charge de travail supplémentaire pour les enseignants en général qui n'ont pas nécessairement l'information. (Enseignante B)

Ça vient lourd, donc ça devient dans le négatif. Donc j'irais avec la quantité. L'intégration, c'est positif à petite dose. (Enseignante E)

Les enseignants décrivent l'intégration comme une surcharge de travail. De plus, ils en identifient également les facteurs liés à l'organisation scolaire comme le nombre, mais également le manque d'informations qui est liée au prochain élément décrit par les participants.

Deuxièmement, ils ont mentionné le manque de communication et de soutien de la part des autres intervenants, notamment les titulaires :

Le titulaire ne va pas me remettre les dossiers de ses élèves ou m'informer des difficultés qu'ils peuvent rencontrer ou des élèves qui, selon lui, sont intégrés ou qui rencontrent des difficultés. Donc, je dirais que ça serait à améliorer. (Enseignante B)

Finalement, les participants ont soulevé l'effet négatif que l'intégration peut avoir sur les élèves réguliers.

Moi je vois ça comme un plan bon sur papier, mais en pratique, je trouve ça nuit beaucoup aux autres élèves. Le fait qu'on accorde beaucoup de temps quand on intègre puis qu'on essaie de niveler vers le haut. Mais souvent je trouve selon mon expérience [...] C'est que tu atteins un genre de plateau, ce qui fait que ceux qui pourraient progresser plus haut ne peuvent pas, parce qu'il y a plus de temps à X, Y, Z, puis moins ceux qui ont moins de besoins. (Enseignant A)

Quand tu as deux ou trois élèves qui ont une intégration, que le reste, ça va. Quand tu en as plus que ça.... Ça devient une nuisance parce que ça tire le groupe vers le bas, parce que tu peux pas avancer. Il n'y a pas assez d'élèves qui comprennent la matière donc tu es obligé de ralentir ton rythme. (Enseignante E)

Ces enseignants semblent s'entendre sur le fait que cela peut nuire aux autres. L'enseignant A parle notamment du temps donné aux élèves à besoins particuliers. L'enseignante E propose davantage le fait que le rythme d'enseignement soit ralenti pour permettre à tous de suivre.

Lors de la deuxième entrevue, les enseignants ont soulevé majoritairement des facteurs qui favorisent les perceptions positives de l'intégration scolaire. Les participants ont identifié que l'accès aux informations aide à avoir une vision positive de l'intégration.

Ben, depuis la dernière fois qu'on s'est parlé de ça, moi, je soutiens le fait qu'on se soit parlé entre spécialistes sur les cas de certains, ça a vraiment aidé. Ce que je voyais des cas intégrés que je trouvais qu'il manquait un peu de suivi ou de ressources. [...] Puis, moi j'ai aussi vu comme tous les conseils des autres qui m'ont aidé. J'ai quand même un regard un peu plus positif là-dessus que la dernière fois qu'on s'était parlé. (Enseignant A)

Mais moi, je pense qu'il y a toujours, toujours place à amélioration de communication entre les différents intervenants, que ce soit au plan des objectifs du personnel scolaire, qu'il y ait toujours une meilleure communication entre des intervenants pour avoir la meilleure idée possible sur comment intervenir avec des élèves que des fois, on n'a pas d'idées miracles, mais en échangeant avec des collègues, ça peut nous donner des bonnes idées. (Enseignant C)

Les enseignants perçoivent la notion de défi et d'aide à l'élève ayant des besoins particuliers. Une enseignante nomme qu'elle n'est pas satisfaite de la façon dont elle gère certains groupes en lien avec l'intégration scolaire. Elle tient à s'améliorer.

C'est quelque chose qu'on doit faire, un travail de plus. Mais c'est à la limite, un défi, je trouve ça le fun d'essayer de trouver une manière que, l'élève ne sait même pas, mais on se parle, puis on réussit à trouver des trucs, ça, je trouve ça vraiment le fun. (Enseignant A)

Je pense que je vais avoir un nouveau regard, un regard moins chercher l'élève dérangeant, mais chercher l'élève qui avait besoin d'un petit coup de pouce ou une modification ou d'adaptation. Un petit changement peut faire la différence. Je pense. J'espère (Enseignante B)

Ben moi, je dirais que ça m'amène à y réfléchir plus. Je ne me posais peut-être pas autant de questions, mais moi aussi je suis pour, je suis pour une forme d'intégration, mais qui peut avoir ses limites (Enseignant C).

Je trouve que dans certaines classes, ça se passe bien parce qu'on est capable de faire ce qu'on veut tous faire de notre mieux. On veut tous les intégrer au mieux. Et puis, la majorité du temps de cette majorité, de ce que je crois, on est capable, mais je te dirai que moi, cette année, j'ai au moins 3 classes avec lesquelles je ne suis pas satisfaite de l'intégration, du soutien. (Enseignante E)

Les enseignants semblent avoir réfléchi sur leurs perceptions de l'intégration scolaire ainsi que sur leurs pratiques. Ils ont émis le désir de s'améliorer et de percevoir différemment l'intégration scolaire. Les différences entre les discours se perçoivent au niveau des informations positives et négatives du début de l'intervention. Les participants mettent davantage l'accent sur les bienfaits qu'ils perçoivent de l'intégration : que celle-ci peut être agréable avec de la communication, que l'intégration ne se situe pas uniquement avec les élèves ayant des problèmes de comportements et d'autoréflexion.

Dans cette section, on a pu voir que les enseignants ont répondu différemment à la même question sur l'intégration scolaire. Les enseignants parlent de l'intégration scolaire dans des termes plus positifs tout en continuant à souligner les obstacles à l'intégration. Le discours est moins centré sur

les problèmes d'organisation et de perceptions, mais plus axé sur la réalité des élèves et des enseignants.

4.1.3 Réflexions des enseignants sur l'intervention

Durant l'entrevue post rencontres, les participants ont fait plusieurs commentaires sur l'intervention et ce que cela leur avait apporté. Trois thématiques ont été abordées par les enseignants : l'organisation, les perceptions et les bienfaits.

4.1.3.1 L'organisation des rencontres

Plusieurs enseignants ont mentionné avoir apprécié d'avoir un moment dédié pour collaborer avec les autres enseignants spécialistes. Le temps étant connu comme un facteur de réussite de la collaboration, il est normal de le voir mentionné par la majorité des enseignants.

Mais les rencontres, ça a été un bon moment de juste s'asseoir, puis de le faire. Parce que souvent, ce sont des conversations de corridor qui va vite et c'est souvent un peu garroché. On prend moins le temps de s'asseoir. Ça a été pertinent puis ce sont les élèves, puis nous, les enseignants qui ont bénéficié de ça. Une période qui se passe bien parce que tu as moins accordé d'importance à une personne. Ça change au bout du compte la journée à la fin de tes 6 périodes. (Enseignant A).

Le fait s'asseoir pis dire : Moi, je les problèmes avec tel ou tel ou tel élèves. Voici ce que j'ai fait, veux-tu l'essayer ? Je l'ai essayé, ça n'a pas marché. Je trouve que c'est bien. (Enseignante B)

Je trouve que ça nous a quand même amenés à avoir un petit peu plus de : OK, on parle des élèves, puis on essaie de trouver des stratégies gagnantes pour favoriser l'intégration de certains et pas simplement de parler de discipline. Donc je trouve ça intéressant. Et effectivement. On le faisait entre deux cadres de portes. Puis c'était vraiment plus structuré, donc c'était vraiment plus agréable. (Enseignante E)

Ce qui est étonnant dans cette affirmation est le fait que les rencontres des spécialistes avaient déjà lieu dans le milieu. Cette interrogation peut être résolue par un autre point soulevé par les enseignants soit le suivi. Certains enseignants ont souligné que le suivi fait durant l'intervention a permis de la garder structurée et permis de se concentrer sur la collaboration sur les élèves ayant

des besoins particuliers. Selon leurs propos, la structure des rencontres les a rendus plus efficaces pour ce type de collaboration.

C'est sûr que ça s'est structuré. C'est sûr que ça arrive parce qu'il y a un suivi de l'élève. [...] Après, on voit que le fait de le faire en rencontre comme ça, ça permet un meilleur suivi, puis un meilleur regard sur ce qui a été mis en place par c'est. Ça prendrait quelqu'un qui note de qui on parle. Qu'est-ce qu'on a dit, genre un secrétaire de réunion ou un document pour que ce soit vraiment parfaitement efficace, comme ça a été efficace pour les rencontres. Je pense (Enseignante B)

On discute des élèves avec qui on a plus de difficulté, puis on discute de vraiment quel genre d'intervention a fonctionné, quel genre n'a pas fonctionné ? Et non, ça, c'est gagnant quand même. (Enseignante E)

La structure des rencontres et le temps dédié aux discussions sur les stratégies à mettre en œuvre pour les élèves à besoins particuliers ont permis de se concentrer sur l'objectif commun des enseignants, soit l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers.

Le dernier point abordé par les enseignants sur l'organisation était la rapidité de la résolution de problèmes. Les enseignants ont trouvé que la collaboration permettait de trouver rapidement des solutions autant pour les élèves que pour les enseignants. Plusieurs extraits nomment cette réalité :

On parlait d'élèves ou des fois, je pense être le seul à vivre des difficultés, mais que finalement pas du tout [...] On pouvait s'aider avec ce que nous, on vivait dans nos différentes matières. Puis, même avec les profs, moi souvent je reste et je parle un peu aux profs de qu'est-ce qui vire tel ou tel élève... Pis ça m'aide, moi, à mieux enseigner à ces élèves-là. (Enseignant A)

Ben on a vraiment ciblé des élèves en particulier. [...] OK. Qu'est-ce qui est difficile ? Tel élève ? OK ? Pourquoi ? Parce que c'est ce que je peux faire. C'est ce que je fais. Voici ce qu'on peut essayer, même il y a des choses qu'on s'est dit que personne n'avait essayé. Juste une piste de solution. Puis les profs l'ont essayé, puis au moins, on progresse, on cherche plus, je pense, au lieu de s'apitoyer sur notre sort. (Enseignante B)

Oui, enfin, même moi, parfois, ça m'a donné des bonnes idées [...] avec un certain groupe, d'offrir des services particuliers, avec certains groupes, avec un groupe plus

difficile, ça devient difficile de le faire parce que, mais ce n'est pas grave. J'ai quand même quand même réussi, non pas à mettre toutes les idées que les autres m'ont données, mais j'en ai pris certaines que j'ai réussi à intégrer. (Enseignant C)

J'ai trouvé ça cool parce que comme ça, on peut se donner des idées quoi faire peut-être que moi, je vois les choses d'une façon : Non, mais regarde, tu peux faire ça comme ça... Une notre façon d'approcher un enfant. Donc ça, c'est cool que tout le monde ne fasse pas juste les spécialistes (Enseignante D)

Oui, parce que parfois, quelqu'un disait une stratégie qui a essayé ou qu'il qui avait l'intention d'essayer. [...] Est-ce qu'ils réagissent à la stratégie selon le contexte ? [...] Est-ce qu'on est capable d'identifier pourquoi ça n'a pas fonctionné une fois ? Pourquoi l'autre fois, ça a marché ? (Enseignante E)

4.1.3.2 Commentaires des enseignants sur le changement de perceptions

Les enseignants n'ont pas tendance à parler en termes d'un changement de perception, mais on remarque que le discours des participants a évolué sur leurs façons de percevoir l'intégration scolaire. Plusieurs enseignants disent avoir fait de l'introspection sur leurs pratiques et leurs besoins en lien avec l'intégration scolaire. Au niveau de pratiques, ils ont notamment nommé la recherche d'informations et l'attention aux élèves ayant des besoins particuliers. Au niveau de leurs besoins, la formation a été soulevée ainsi que la création de matériel et d'outils pour les élèves ayant des besoins particuliers.

4.1.3.3 Les bienfaits de la collaboration pour les enseignants

Les enseignants ont identifié plusieurs bienfaits aux rencontres. Les participants ont souligné que l'intervention se situait dans le concret. L'ensemble des enseignants ont mentionné que le partage de stratégies les avait aidés dans leurs interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers. Ils ont apprécié le fait de pouvoir discuter des difficultés des élèves dans les différentes matières. Cela permettait de mieux comprendre l'élève dans son ensemble et de tenter de l'aider en prenant en compte les similarités et les différences entre les contextes. Les enseignants apprécient de se pencher sur la problématique. La plupart des participants décrivent avoir eu une bonne expérience dans leur participation à l'intervention. Les enseignants se sont davantage questionnés sur l'intégration scolaire. Les rencontres de spécialistes ont un bienfait non intentionnel également. Ils

ont nommé que ces rencontres aident également à l'insertion professionnelle dans le milieu. Ces enseignants ne sont pas arrivés au même moment dans le milieu, mais ont vécu leur accueil dans celui-ci de la même façon. Certaines critiques ont cependant été formulées et font l'objet de la section suivante.

4.1.3.4 Commentaires constructifs

Les enseignants ont souligné deux aspects dans le but d'améliorer l'intervention. Premièrement, ils ont mentionné la pertinence que la participation des titulaires aurait eue dans les rencontres. Les enseignants expliquent que bien que la collaboration entre les spécialistes soit appréciée, la participation des enseignants titulaires aurait apporté une autre dimension à l'intervention.

Non, mais je trouve ça super pertinent, c'est super pertinent que comme équipe-école, on se penche sur des élèves sur lesquels on n'est pas habitué de se pencher. [...] ça ouvre des portes, a peut-être créé quelque chose de plus interactif entre profs titulaires et spécialistes puis les élèves en difficulté troubles de comportement. (Enseignante B)

Mais la clé, c'est vraiment la communication aussi spécialiste titulaire, je trouve pis TES parce que, pour certains, c'est vraiment une clé de la communication. (Enseignante E)

Deuxièmement, les enseignants ont nommé la lourdeur de l'intervention. Bien que l'intervention fût appréciée de tous, les enseignants mentionnent vouloir réinvestir leur vécu, mais pas à 100 %. Les raisons principalement énoncées sont la mise à l'écart des anciennes fonctions des rencontres spécialistes et le désir de vouloir explorer d'autres façons de faire en lien avec l'intégration scolaire. On peut donc comprendre que malgré les bienfaits de l'intervention certains ajustements au niveau de la fréquence ou de la durée devrait être faits pour permettre une meilleure adhésion sur le long terme.

C'est sûr que c'était dans le cadre d'un projet d'étude. C'est ce que je trouve ça le fun de l'avoir fait, mais ça l'occuperait une place, mais peut-être pas autant de place parce que je déplacerais quand même de l'énergie aussi avec les titulaires là-dessus (Enseignant C).

Ces commentaires se veulent constructifs étant donné que l'ensemble des enseignants ont dit avoir apprécié l'expérience. Les enseignants ont mentionné principalement des changements qu'ils aimeraient voir dans le réinvestissement de l'intervention dans le milieu.

En conclusion, les enseignants ont mentionné apprécier l'expérience vécue dans l'intervention. Cela leur a permis de mieux aider leurs élèves à besoins particuliers, à répondre plus rapidement à leur questionnement et de garder un suivi sur les stratégies et adaptations proposées. L'intervention a également permis de faire une introspection sur leurs perceptions et leurs pratiques en lien avec l'intégration scolaire. Dans la prochaine section, la collaboration entre les enseignants sera décrite selon les niveaux d'interdépendance.

4.2 Analyse de la collaboration selon les niveaux d'interdépendance

Dans cette section, nous verrons les différents types d'interactions entre les enseignants selon les niveaux d'interdépendance de collaboration. Les différents niveaux d'interdépendance ont permis différents objectifs de communication, d'entraide et de soutien entre les différents enseignants. Une interaction se définit par une prise de parole avec un objectif de communication précis ou bien une réponse à une autre interaction. Au total, 144 interactions entre les participants ont été recensées. Dans le cadre de l'intervention, seules les interactions touchant les élèves ayant des besoins particuliers ont été comptabilisées. Dans le niveau 1, les enseignants utilisent majoritairement l'anecdote dans le but de communiquer. Dans le niveau 2, les enseignants traitent les informations de différentes façons. Au niveau 3, les enseignants utilisent leurs savoirs pour partager avec les autres enseignants. Nous présenterons rapidement le niveau 4 soit le partage des ressources et des responsabilités, puisque celui-ci n'a pas été vécu durant l'intervention. Nous terminerons cette section en décrivant l'évolution de la collaboration vécue par le groupe.

4.2.1 Niveau 1

Durant le projet d'intervention, les enseignants ont utilisé 57 fois le niveau 1 d'interdépendance dans leurs interactions (57/144). Tel que mentionné dans le chapitre 2, le niveau 1

d'interdépendance correspond à l'échange social. Les enseignants ont utilisé ce niveau d'interdépendance pour deux visées de communication.

4.2.1.1 L'anecdote

Dans les 57 interactions de niveau 1, 31 étaient des anecdotes. L'anecdote se définit comme une interaction à objectif uniquement social. Dans le cadre de l'intervention, les enseignants utilisent l'anecdote pour deux visées de communication. Dans un premier temps, à seize reprises, les enseignants ont utilisé l'anecdote dans une visée sociale. Les enseignants ont discuté de situations farfelues vécues avec leurs élèves, de potins sur les relations sociales de ceux-ci. Dans un second temps, dans les quinze autres situations, l'anecdote est aussi utilisée comme un défouloir pour les enseignants. Les anecdotes permettent également à l'enseignant d'évacuer la pression et de se sentir écouté par ses collègues. Cela a été presque exclusivement vécu pour des problèmes de comportements. Voici quelques exemples tirés des grilles d'observation des rencontres :

L'enseignante E nomme avoir un problème de toilettes avec deux élèves de 6e année puisqu'ils ont décidé d'aller aux toilettes près des gymnases. L'enseignante B dit que certains élèves de 2e année se sont plaints de se faire insulter dans les toilettes du gymnase par des élèves de 3e année. L'enseignante nomme avoir dit aux élèves de l'avertir. Nous parlons un peu des problèmes de toilettes. L'enseignante E dit avoir décontaminé par l'humour en demandant à chaque élève voulant aller aux toilettes s'ils savaient elles étaient situées à quel endroit. (Rencontre 7)

Nous avons discuté plus amplement de la présence de la police. J'ai nommé que la police m'avait interpellé pour les cris de l'élève. J'ai mentionné avoir dû faire plusieurs démarches après avoir discuté avec la police (TES, élèves, direction). (Rencontre 9)

4.2.1.2 Description de situation

Les enseignants utilisent également la description de situation dans l'objectif de décrire la situation vécue avec un élève. Ils ont, dans ce type d'interactions, le besoin de raconter un évènement avec une visée de communication différente de l'anecdote. Les enseignants ont utilisé ce type d'interactions 26 fois. Ce type d'interactions avait également 2 visées de communication soit l'explication ou l'information. Dans la visée d'explication, l'enseignant fait le choix de décrire la

situation en utilisant une anecdote. Cette visée de communication a été utilisée 13 fois par les enseignants. La majeure partie du temps. Les enseignants utilisent de type d'interactions pour mieux expliquer leur vécu en classe avec l'élève concerné. Dans la visée d'information, les enseignants utilisaient parfois la description de situation pour faire passer une information aux autres enseignants. Dans cette optique, on se rapproche du niveau 2 de la collaboration. Cependant, dans les interactions analysées, celles catégorisées dans ce niveau d'interdépendance sont plus implicites. Les enseignants ne soutiennent pas formellement vouloir informer les autres enseignants de la situation dans l'objectif de collaborer à des pistes de solutions (stratégies, mesures d'adaptations, etc.) L'objectif se veut uniquement informationnel. Voici quelques exemples tirés des grilles d'observation :

J'identifie que les deux élèves jouent toujours ensemble aux récréations. L'enseignante E dit que lorsque l'élève 27 est absent l'autre élève fait pitié puisqu'il ne sait plus avec qui jouer. Nous nommons que ces élèves sont beaucoup dans les jeux symboliques ce qui est rare à cet âge. (Rencontre 4)

L'enseignant C a mentionné que non, mais que beaucoup d'adaptation sont faites pour l'élève 27 comme le choix de ses partenaires de travail. L'enseignant C nomme avoir dû faire une partie du travail écrit à sa place puisqu'il ne l'a pas fait et que la mère disait à l'enseignant que son fils était découragé. Il a spécifié avoir écrit les mimes à la place de l'élève. L'enseignant C nomme que l'élève a présenté son travail, mais qu'il se cachait beaucoup derrière ses coéquipiers. Il dit que pour cet élève cela a été une réussite (Rencontre 7)

Cette visée de communication peut parfois permettre le changement de niveau vers le niveau 2. Pour que les enseignants passent d'un niveau 1 au niveau 2, les enseignants devaient avoir une visée de communication différente. Dans le premier niveau, l'objectif est personnel. On désire exposer une situation qui crée une frustration ou pour mieux faire comprendre une difficulté vécue par l'élève. En revanche, aucune visée d'aide pour soi ou pour les autres n'est émise. Lorsque les enseignants veulent des conseils pour gérer la situation vécue avec l'élève, c'est à ce moment que le passage est fait au niveau 2.

4.2.2 Niveau 2

Dans le chapitre 2, le niveau 2 de la collaboration est défini comme de l'entraide. Dans l'intervention, ce type de collaboration a été perçue dans 64 interactions entre les enseignants (64/144). Beaumont (2010) définit ce niveau par une entraide ponctuelle et possiblement informelle. Dans le cadre de l'intervention, les enseignants utilisaient fréquemment ce niveau en ce qui concernait les informations. Cela s'est articulé selon trois visées de communication : la demande d'informations, le partage d'informations et la mise en commun de l'information. Il est important de noter que, dû à la notion d'échange, certaines interactions ont eu des éléments de plusieurs catégories différentes. Par exemple, une interaction peut à la fois être une demande et un partage d'information selon la réponse des autres enseignants.

4.2.2.1 Demande d'informations

Ce type d'interactions était souvent de courte durée. Les enseignants pouvaient poser des questions sur des faits, mais également sur des perceptions des autres enseignants à propos d'une situation. Durant l'intervention ce type d'interactions a été comptabilisé 11 fois. La majeure partie des interactions (6) était destinée à demander de l'information sur un élève. La demande d'informations était également utilisée (2 fois) pour faire le suivi des stratégies proposées. Les autres demandes d'aide ont été en lien avec la gestion de classe (2) et la demande d'aller chercher de l'information chez un intervenant non-spécialiste (enseignant titulaire). Voici quelques exemples vécus durant les rencontres :

J'ai demandé si quelqu'un en avait discuté avec le titulaire. L'enseignante E a confirmé qu'elle s'en occuperait. J'ai dit que cette élève allait très bien il y a deux ans. (Rencontre 5)

L'enseignante B demande si quelqu'un a vu l'élève 6 cette semaine. L'enseignante D a dit que oui et moi que je devais le voir à la dernière période aujourd'hui. L'enseignante B mentionne ne pas l'avoir vu depuis 2 semaines. L'enseignante D renomme qu'il était présent avec elle. Je nomme que je l'ai vu avec du soutien dans un local dans la journée (Rencontre 7)

4.2.2.2 Partage d'informations

Le partage d'information s'est vu à 41 reprises durant les interactions des participants. À ce moment, les enseignants démontrent une entraide par le partage d'informations provenant de différentes sources. À ce moment, la collaboration garde un aspect informel. L'enseignant ne structure pas son interaction dans le but de répondre à un besoin formulé par un enseignant, mais il tente de transmettre l'information qu'il a en sa possession. Les enseignants utilisent diverses sources d'information. Dans un premier temps, les enseignants utilisent beaucoup leurs observations comme première source d'informations (28). Les observations sont utilisées par les enseignants pour définir la collaboration avec les parents, les comportements de l'élève ou bien ses difficultés académiques. La seconde source d'informations la plus utilisée par les enseignants est l'expérience auprès de l'élève (4), dans le milieu. Trois enseignants travaillent dans le milieu depuis 3 ans. Cela a parfois permis de communiquer de l'information sur une problématique connue ou nouvelle. Une dernière source d'informations est récurrente, soit de l'information venant d'un autre intervenant. Durant le projet, les enseignants ont consulté les enseignants titulaires, les directions et les techniciens en éducation spécialisée pour certains aspects. À quelques reprises (3), les enseignants ont joué un rôle de messenger à l'intention des autres enseignants, une fois pour la direction et deux fois pour les enseignants titulaires. Les enseignants également partagés des informations basées sur l'organisation scolaire (2), le plan d'intervention (1) et la gestion de classe (1). Il est important que deux situations particulières aient également été comptabilisées dans cette catégorie d'informations : la première étant un résumé de l'intervention fait auprès des élèves d'un niveau et la deuxième étant l'annonce de l'hospitalisation d'une élève. À ce moment, le partage d'informations était une annonce soutenue par un enseignant et de brèves questions de précision. Voici quelques exemples vécus durant l'intervention :

Le titulaire a dit à l'enseignante E que les parents étaient derrière l'école, mais qu'eux-mêmes ne savaient plus quoi faire. Les parents nomment que les conséquences ne semblent pas réussir à changer le comportement. L'enseignante E mentionne que l'élève fait partie des actions de groupe pour déstabiliser la classe. (Rencontre 5)

L'enseignante B nomme avoir communiqué avec les parents et les directions pour les absences de l'élève 6. L'enseignante B nous demande d'envoyer nos observations sur

l'absentéisme à la direction adjointe au besoin puisqu'elle rencontra la mère cette semaine. Elle mentionne l'avoir uniquement le matin et que ses absences semblent plus marquées à ce moment de la journée. Je nomme qu'il a manqué une seule évaluation, mais qu'il était en retrait Covid à ce moment. (Rencontre 8)

4.2.2.3 Mise en commun d'informations

Une dernière catégorie s'est retrouvée dans le niveau 2 de collaboration. Les enseignants ont mis, à 21 reprises, leurs informations en commun pour coconstruire la réalité. Les enseignants échangent des hypothèses et des observations pour tenter de mieux comprendre l'élève et ses besoins. Cette catégorie se définit par plusieurs échanges alliant demande et partage d'informations. L'objectif de ce type de communication est de produire conjointement un portrait de l'élève ou d'une situation. Voici quelques exemples tirés des grilles d'observation :

Je nomme que l'écriture de l'élève est illisible. Je dis qu'il réussit, mais que l'écriture est difficile à comprendre. L'enseignante D nomme qu'il fait bien les autres activités comme le dessin. Je nomme donc que la problématique n'est pas tant dans la compréhension de consigne, mais dans l'écriture. L'enseignante D mentionne que oui, mais qu'il n'est réactif aux consignes non plus. Je décide de valider et montre à l'enseignante d'un travail de l'élève 6. Elle me nomme que cela est pire avec elle. Je souligne qu'ils ont beaucoup de temps pour effectuer le travail. L'enseignant C demande si une partie est retranscrite. Je réponds que oui. (Rencontre 4)

L'enseignante E nomme avoir été vérifier au dossier de l'élève et qu'aucun diagnostic n'était inscrit. L'enseignant A répondu que c'est information qu'il a reçu à son arrivée. Je suppose que les parents ont reçu le diagnostic, mais ne l'ont pas fait reconnaître par l'école. L'enseignante E propose qu'aucun diagnostic n'ait été posé, mais qu'il s'agit d'hypothèses. L'enseignante B dit qu'elle croit avoir rempli et eu une évaluation pour cet élève. Elle nomme devoir regarder dans ses courriels. Je réitère que ce que l'enseignante E avait trouvé la semaine précédente sur la non-répétition des consignes est très intéressant (Rencontre 5)

Bien que la catégorie se rapproche du niveau 3 de collaboration, elle ne peut l'intégrer puisqu'à ce moment, les enseignants ne partagent pas d'idées, de pistes de solutions ou de stratégies. Le passage du niveau 2 au niveau 3 se veut plus subtil. Le passage se fait lorsque les enseignants s'impliquent dans la recherche de solutions. Le niveau 3 peut être entamé par une interaction de niveau 2, la suite de l'interaction sera cruciale pour en définir le niveau. Si les enseignants discutent de l'élève

ou de la situation, l'interaction restera de niveau 2. En revanche, si les enseignants recherchent des stratégies, des idées l'interaction passera au niveau 3.

4.2.3 Niveau 3

Les enseignants ont utilisé plusieurs fois (23) des interactions de niveau 3 d'interdépendance. (23/144). Ce niveau, tel que défini dans le chapitre 2, correspond au partage d'idées, de stratégies ou de matériel. Les enseignants ont partagé de nombreuses idées et stratégies durant l'intervention. Les enseignants se sont notamment penchés sur les problèmes de motivation (5), de gestion de classe (7), de gestion des comportements (1) d'adaptation (8) d'évaluation (2) et de socialisation (2). Les enseignants ont utilisé deux visées de communication soit le partage d'idées et le partage de stratégies.

4.2.3.1 Partage d'idées

Un partage d'idées peut être défini comme une suggestion. Les enseignants ne connaissent pas nécessairement le résultat des idées partagées puis qu'elles n'ont pas été expérimentées avec l'élève. Le partage d'idées se veut une discussion de type tempête d'idées. Les enseignants utilisent leurs expériences passées pour tenter de trouver des solutions aux problématiques exprimées par les enseignants. Dans le partage d'idées, les réalités propres aux enseignants spécialistes étaient souvent abordées. Par exemple, pour la gestion de classe, les enseignants ont abordé le sujet des déplacements. Bien que les enseignants titulaires aient également à en faire, la réalité du spécialiste est différente (plusieurs groupes, plusieurs déplacements). Du côté adaptation/motivation, les évaluations de type présentation ont longuement été discutées. Au niveau des évaluations, c'est plutôt le manque de traces et l'absentéisme qui a été discuté. Voici quelques exemples tirés des rencontres :

L'enseignant C nomme avoir trouvé des stratégies pour ce groupe difficile. Il mentionne qu'il ne connaît pas encore les résultats. Il nous rappelle avoir dit que de changer les équipes était trop difficile. Il dit avoir changé d'idée et que les élèves pourraient s'adapter. Il nomme avoir défait les équipes problématiques puisque certaines équipes fonctionnent mieux ainsi. (Rencontre 6)

J'annonce aux enseignants que je refais un travail écrit durant cette période et que j'allais lui donner une liste de vocabulaire ainsi que les informations à transcrire sur une feuille à part. L'enseignante D a nommé qu'il n'avait encore rien fait avec elle. J'ai mentionné que j'ai hâte de voir l'effet sur l'élève. J'explique que la première fois, j'ai dû demander à l'élève de me lire ses réponses puisque je n'arrivais pas à les lire et que cela ne fait pas partie de mes critères d'évaluation (Rencontre 7)

4.2.3.2 Partage de stratégies

Le partage de stratégies diffère du partage d'idées puisque le partage d'une stratégie a déjà été expérimenté par l'enseignant. Dans l'intervention, plusieurs enseignants ont utilisé les connaissances antérieures sur les élèves. La connaissance des élèves ayant été répertoriée dans le chapitre 1, il est important de noter que la collaboration a permis aux nouveaux enseignants de l'établissement d'avoir accès à ses connaissances à travers les rencontres avec les autres spécialistes. Le partage de stratégies s'est également vécu par l'expérience personnelle des enseignants. Cela a beaucoup été utilisé lors des discussions sur la gestion de classe, l'adaptation, l'évaluation et la socialisation. Les enseignants ont partagé les stratégies gagnantes à certaines situations. Voici quelques exemples vécus durant l'intervention :

L'enseignante B nomme ne pas savoir quoi faire puisque l'élève a manqué 5 cours sur 7 pour la SAÉ. Je stipule à l'enseignante qu'elle peut simplement ne pas évaluer l'élève. Cela crée une confusion sur le sujet de la non-évaluation (matière au bulletin versus SAÉ). L'enseignante B nomme qu'il aura seulement 3 traces à la place de 4. Je mentionne que j'ai dû commencer à faire ça avec le Covid-19. Parfois, il peut me manquer 16 élèves par jour. Je souligne que cependant si cela est possible, j'utilise mon jugement professionnel pour mettre la note à l'activité (dans le cas d'une absence uniquement à l'évaluation). (Rencontre 7)

L'enseignante B a dit que l'élève 17 était très sensible au jugement des autres et qu'il n'aimait pas avoir l'air fou. Elle mentionne que l'élève n'est pas capable de faire des sauts à la corde et donc que c'est elle qui les compte. Je dis que lors de l'enregistrement du spectacle virtuel, nous nous étions entendus pour le changer de place comme il est à l'avant et qu'il a de gros problèmes de motricité fine, ce qui l'empêche de jouer adéquatement. (Rencontre 8)

4.2.4 Niveau 4

Durant l'intervention, aucune interaction de niveau 4 n'a été comptabilisée. Le niveau 4 étant un partage des ressources et des responsabilités, aucune collaboration de ce type n'a été utilisée. Pour pouvoir atteindre le niveau 4 de collaboration, les enseignants auraient dû avoir une direction précise et en diviser le travail. Ce type de collaboration aurait pu être possible dans la situation d'un groupe de 6^e année particulièrement difficile. Les enseignants ont débuté un document d'informations pour noter les interventions faites auprès du groupe. Si les enseignants s'étaient dotés d'une façon d'intervenir avec ce document, cela saurait rapprocher du niveau 4. Cependant l'utilisation faite de ce document par les enseignants était de la mise en commun d'informations et donc de niveau 2.

En conclusion, les enseignants utilisent les divers niveaux d'interdépendance selon les objectifs de la collaboration. Dans le niveau 1, l'élément central est social. L'enseignant peut utiliser le niveau dans l'objectif de préciser sa pensée, de socialiser avec les autres enseignants ou bien il l'utilise à titre de défouloir sur une situation donnée. Le niveau 2 permet de demander, de partager ou de mettre en commun des informations sur les élèves. À la différence du niveau 1, le niveau 2 n'a pas une fonction sociale, mais une fonction informative. La mise en commun des informations se rapproche du niveau 3, mais comme les informations restent inutilisées, elle ne peut se qualifier à ce niveau. Le niveau 3 apporte une fonction de partage entre les enseignants. Le partage à la fois d'idées, qui n'ont pas été expérimentées, et de stratégies, qui sont connues comme gagnante pour l'élève ou la situation. Le niveau 4 n'a pas été atteint durant l'intervention. Cela n'étant pas un objectif de l'intervention, il n'y a aucune conséquence. En revanche, la stratégie commune aurait été une voie vers ce type de collaboration dans le contexte.

4.2.5 Évolution de la collaboration durant les rencontres

Tel que mentionné auparavant, la collaboration ne peut s'effectuer qu'avec la présence d'interdépendance. Ce sera donc ce critère qui sera retenu pour l'analyser l'évolution de la collaboration entre les enseignants. Cette analyse sera présentée sous forme de tableau représentant toutes les interactions et le niveau d'interdépendance par rencontre.

Tableau 4 — Liste des interactions par rencontre selon les niveaux d’interdépendance.

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Total
Rencontre 1	6	5	1	12
Rencontre 2	2	1	0	3
Rencontre 3	0	4	0	4
Rencontre 4	12	14	9	35
Rencontre 5	10	15	1	26
Rencontre 6	7	7	3	17
Rencontre 7	10	4	4	18
Rencontre 8	3	7	3	13
Rencontre 9	7	7	2	16
Total	57	64	23	144

Pour comprendre l’évolution du groupe, nous devons comprendre les différentes étapes et fonctions des rencontres.

4.2.5.1 Rencontres pré intervention

Les rencontres 1 à 3 sont les rencontres de pré intervention. Durant ces rencontres, l’objectif était de prendre des données sur les interactions des enseignants avant le projet de recherche. Durant ces trois rencontres, les enseignants ont notamment discuté des feuilles de route pour les matières spécialistes (rencontre 1), la sélection des élèves (rencontre 3) pour l’intervention ainsi qu’une rencontre régulière sans objectif défini (rencontre 2). On peut remarquer que le nombre d’interactions se situant dans le niveau 3 de collaboration est très faible. Les interactions se situent principalement dans les niveaux 1 et 2 de collaboration. Il est donc possible de percevoir que les enseignants collaboraient déjà avant la tenue de l’intervention.

4.2.5.2 Rencontres centrales

Les rencontres 4 à 7 représentent le cœur de l'intervention. Les enseignants discutent à ce moment des difficultés rencontrées avec et par les élèves dans les différentes matières spécialistes. Deux éléments sont à noter entre les rencontres précédentes et celle-ci. Premièrement, le nombre d'interactions relevant de la collaboration a significativement augmenté depuis les rencontres pré-intervention. Durant les premières rencontres, une moyenne de 7 interactions par rencontre était comptabilisée. Pendant les rencontres centrales, ce chiffre passe à une moyenne de 24 interactions par rencontre. Les enseignants passent donc davantage de temps sur la collaboration. Deuxièmement, on voit une augmentation du nombre d'interactions de niveau 3 dans ces rencontres. Les enseignants travaillent davantage dans le partage de stratégies dans l'objectif d'aider les élèves et les autres enseignants.

4.2.5.3 Rencontres de conclusion

Les dernières rencontres 8 et 9 remplissaient une fonction particulière. Ces rencontres ont servi à faire une conclusion pour tous les élèves dont il a été question durant l'intervention. Ce besoin a émergé de la part des enseignants participants. Il n'était pas planifié dans l'intervention de faire un bilan sur les élèves dont nous avons discuté. Ce moment fut réservé pour finaliser certaines discussions engendrées pendant l'intervention, faire un suivi des stratégies proposées et expérimentées par les enseignants. Par la nature des rencontres, il était probable de voir le nombre d'interactions diminuées.

Pour ces deux dernières rencontres, la moyenne du nombre d'interactions était de 15. En revanche, les interactions étaient beaucoup plus longues et détaillées. Les enseignants participaient davantage à l'interaction de l'autre et instaurent un dialogue. De plus, les enseignants ont gardé une bonne proportion de collaboration de niveau 3. Malgré le caractère conclusif des rencontres, les enseignants semblent avoir adopté cette façon de faire durant les rencontres centrales. Le fait qu'avant l'intervention le ratio de niveau 3 se situait à environ 10 % et à la fin à environ 17 % démontre un réel engagement des enseignants.

Ces chiffres ne prennent pas en compte l'augmentation des interactions de collaboration. Si cette donnée est prise en compte, on voit un passage de 0,66 interaction de niveau 3 par rencontre à 2,5 pour les rencontres finales. Cette augmentation est également visible dans le niveau 2. La moyenne passe de 3,33 interactions par rencontre à 7. Seul le niveau 1 ne semble pas avoir d'augmentation importante en passant de 3 à 5,5. Comme il est mentionné au chapitre 2, le niveau 1 de la collaboration n'a pas les mêmes fonctions que les autres niveaux et se définit par le besoin de socialisation.

La collaboration entre les enseignants a évolué durant l'intervention. Les interactions des enseignants visent davantage une collaboration avec les autres enseignants. Les enseignants ont non seulement augmenté le nombre d'interactions collaboratives, mais également augmenter le niveau d'interdépendance augmentant ainsi leur investissement. Dans le chapitre 2, l'intensité et la fréquence des interactions entre les membres étaient nommées comme un impératif pour l'évolution dans le continuum des niveaux d'interdépendance. Les résultats présentés démontrent cette évolution du groupe de participants. La collaboration des enseignants spécialistes peut être décrite comme variée. Les enseignants utilisaient les différents niveaux d'interdépendance selon le besoin. Les effets sur les élèves seront abordés dans la section suivante.

4.3 Effets perçus sur les élèves par les enseignants spécialistes

Dans le cadre de l'invention, les enseignants devaient sélectionner des élèves rencontrant des difficultés académiques dans les différentes matières spécialistes sans égard à un diagnostic, un plan d'aide, un plan d'intervention ou bien des comportements problématiques. Lors de la sélection des élèves, les enseignants ont discuté de 38 élèves différents de la 1^{re} à la 6^e année. De ces 38 élèves, 22 ont été sélectionnés dans le cadre de l'intervention. Les enseignants ont discuté majoritairement d'une dizaine d'élèves dont trois de façon plus organisée. Un portrait de chacun des trois élèves sera dressé. Dans le portrait, nous retrouverons les difficultés et besoins perçus par les enseignants, les difficultés et besoins des enseignants, les stratégies qui ont été partagées et les résultats tels que perçus par les enseignants. Une situation imprévue sera également expliquée.

Pour cette section, les participants seront identifiés uniquement avec leur code alphanumérique en enlevant le terme « Enseignant » dans le but d'alléger le texte.

4.3.1 Portrait de l'élève 6

L'élève 6 est un élève de 2^e année. Il éprouve des difficultés en anglais langue seconde, en musique et en éducation physique et à la santé. L'élève a un code de difficulté 33 (déficience motrice) ainsi qu'un plan d'intervention. Les enseignants qui travaillent avec l'élève sont B, C, D ainsi que moi-même. C et moi avons l'élève depuis l'année scolaire précédente. Il s'agit de la première année de travail avec l'élève pour B et D. Lors des rencontres spécialistes, les enseignants ont mentionné que la participation de l'élève était difficile (D et moi). De plus, l'écoute et la compréhension des consignes ont été perçues comme difficiles par certains enseignants (B et D). Des problématiques liées à l'écriture notamment pour la transcription ont également été mentionnées (D et moi). Finalement, une enseignante a dit avoir de gros problème d'absentéisme avec l'élève (B). Les principaux besoins des enseignants sont l'écoute des consignes (pour tous), la production de travaux écrits lorsque nécessaire (D et moi-même) ainsi que l'évaluation de l'élève (B). Les discussions se sont beaucoup portées sur la production de travaux écrits. Les enseignants ont proposé diverses stratégies dans l'objectif d'aider l'élève.

Dans un premier temps, les feuilles de plus grande dimension n'ont pas été retenues par les enseignants (Rencontre 4). Cette décision s'explique par le fait que cela n'aidait pas nécessairement pour les difficultés rencontrées par l'élève. Par la suite, utiliser les choix à encercler pour les tâches d'écriture relevait de la modification de tâche pour D et moi-même (Rencontre 4). L'utilisation de code couleur n'a également pas été tentée pour cet élève (Rencontre 4). Les raisons de ce choix restent inexplicables. Par la suite, nous pouvons remarquer qu'une tentative de fournir une impression du texte à transcrire a été testée par D (Rencontre 6). Malheureusement, aucune amélioration n'a été remarquée chez l'élève.

Nous terminerons avec les stratégies qui ont été un succès pour l'élève. Premièrement, deux stratégies ont été testées simultanément soit la présence d'une liste de vocabulaire ainsi que

l'absence de transcription (Rencontre 8). Ces stratégies combinées ont permis à l'élève de passer de 52 % à 72 % pour la même tâche. L'absence de transcription semble avoir eu un effet d'allègement de la tâche sans modifier celle-ci. De plus, l'utilisation d'une liste de vocabulaire enrichissait le travail de l'élève. Ces stratégies n'ont en revanche pas été réexpérimentées dans un autre contexte dû à la fin de l'intervention. En ce qui concerne les absences de l'élève, les enseignants ont suggéré à B d'exercer son jugement professionnel et de possiblement utiliser le code de non-évaluation pour une activité donnée lorsque l'élève s'absentait pour une trop longue période (Rencontre 7). Cela a beaucoup aidé B à revoir son modèle d'évaluation pour permettre l'évaluation de l'élève dans sa matière. Il est important de noter que les enseignants ont dit vivre avec l'absentéisme depuis le début de la pandémie. Les enseignants voyant les élèves une fois par cycle de 5 jours avaient déjà développé les outils nécessaires.

4.3.2 Portrait de l'élève 17

L'élève 17 est un élève de 4^e année. Il rencontre des difficultés en anglais et en musique. Par le passé, les difficultés en musique étaient plus marquées et il démontrait également des difficultés en éducation physique et à la santé. L'élève a un code de difficulté 33 (déficience motrice) et a un plan d'intervention. Les enseignants B C D ainsi que moi-même enseignons à l'élève. Il s'agit de la première année de travail entre D et l'élève 17. Les autres enseignants lui enseignent pour une troisième année.

La déficience motrice est un défi bien connu de l'élève dans plusieurs aspects de sa vie scolaire. Cela est présent dans toutes les matières, mais est plus marqué en musique et en éducation physique et à la santé. D souligne le fait que l'élève a beaucoup de difficulté à travailler seul et ne parvient pas à accomplir la tâche sans une proximité avec l'enseignant. B et moi-même nommons que l'élève a besoin d'avoir un lien avec l'enseignant et une bonne proximité. B, D et moi-même notons une difficulté à persévérer et qu'il a besoin d'attention positive de la part de l'adulte et de validation. L'enseignante B et moi-même soulignons que l'élève a très peur du regard des autres puisqu'il est conscient de ses limites physiques. D et moi-même devons régulièrement intervenir pour que l'élève se mette à la tâche. B nomme avoir eu les mêmes difficultés avec lui auparavant.

Quatre stratégies ont été partagées pour aider l'élève 17. En un premier temps, B et moi-même avons émis l'idée que l'élève aurait besoin de plus d'encouragements (Rencontre 4). Dans un deuxième temps, B et moi-même avons dit à D ne pas offrir de temps supplémentaire (récupération) à l'élève si celui-ci ne travaille pas en classe. (Rencontre 5) D a mentionné que l'élève ne voulait pas aller en récupération avec elle. Nous lui avons donc suggéré d'utiliser cette stratégie de façon inverse et de nommer que le travail non fait sera repris en récupération. Dans un troisième temps, j'ai suggéré à D d'utiliser l'aide par les pairs pour lui permettre de pouvoir travailler avec le reste du groupe aussi (Rencontre 7). Finalement, dans un dernier temps, B et moi-même avons nommé ne pas le mettre de l'avant lorsque la tâche exposerait clairement ses limites et difficultés (Rencontre 8).

Aucun retour n'a été fait sur l'augmentation de la motivation par l'offre d'aide. Il n'est pas certain que cette stratégie ait été tentée par D. Cependant, D a nommé voir une grande différence dans la participation de l'élève 17 lors qu'il travaille avec un élève performant (Rencontre 7 et 8). D a en revanche dit avoir dû recadrer l'élève performant sur comment aider l'élève 17. Au niveau des encouragements, j'ai noté une augmentation de la participation durant mes cours (Rencontre 6). Nous ne sommes pas revenus sur la non-mise de l'avant de l'élève puisque cette stratégie a été partagée sans besoin associé.

4.3.3 Portrait de l'élève 28

L'élève 28 est une élève de 6^e année. Elle a un code de difficulté 06 (troubles d'apprentissage [code local]) et a un plan d'intervention. Elle a des difficultés en anglais, langue seconde, en art dramatique ainsi qu'en éducation physique et à la santé. Les enseignants A, C et E travaillent avec elle. Tous les enseignants ont débuté à lui enseigner cette année. J'ai enseigné à cette élève lorsqu'elle était en 4^e année. Dans les matières spécialistes, trois défis ont été identifiés par les enseignants. Premièrement, C et E ont nommé une grande difficulté à travailler en équipe. Ensuite, tous les enseignants de l'élève (A, C et E) ont souligné une grande gêne pour les évaluations et les présentations. Cette gêne pousse l'élève à refuser de faire ce type de travail. La peur du regard des autres est nommée comme une cause probable. Finalement, une problématique d'anxiété est

remarquée par C et E. Les enseignants perçoivent des difficultés dans l'évaluation de l'élève puisqu'elle refuse de faire ses évaluations de type présentation (très fréquentes avec les enseignants A et C). C et E disent également qu'ils manquent de temps pour pouvoir soutenir l'élève dans ses apprentissages avec ses difficultés.

Deux stratégies ont été partagées par les enseignants pour aider l'élève. Premièrement, les enseignants ont proposé que l'élève fasse le choix de ses partenaires de travail (Rencontre 4). Deuxièmement, les enseignants ont proposé de faire des évaluations adaptées à la problématique d'anxiété connue de l'élève. Les enseignants suggèrent qu'une évaluation dans un cadre plus intime permettrait d'évaluer l'élève en retirant une partie de l'anxiété (Rencontre 6). Pour la première stratégie, soit le choix des partenaires, cela n'a pas eu les effets escomptés par les enseignants. L'élève refuse de travailler avec d'autres filles et ne veut travailler qu'avec peu d'élèves en général. Dans ce groupe, la plupart des bons élèves sont très sollicités, ce qui rend les équipes déjà difficiles à construire (Rencontre 4).

En ce qui concerne la deuxième stratégie, l'élève a fait plusieurs présentations avec les enseignants et un groupe limité d'élèves. Cependant, durant une évaluation avec C, elle a refusé de rester après le cours pour faire son évaluation. Nous ne sommes pas revenus sur la situation. En revanche, à la fin de l'intervention, C a nommé que l'élève avait fait une présentation devant tout le groupe. Les enseignants émettent l'hypothèse qu'elle pouvait davantage vaincre sa gêne dans le type de présentation demandé et que la modification de tâche pourrait se faire en ce sens (Rencontre 9).

4.3.4 Portrait de groupe

Le groupe de 6^e année fait l'objet de nombreuses interactions entre A, C et E, et même avec les autres enseignants. Le climat de classe du groupe ne permet pas aux élèves de réussir. Un grand nombre d'élèves sont en échec dans les matières spécialistes soit par manque d'efforts ou bien parce qu'ils ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin.

Six éléments problématiques ont été nommés pour ce groupe. Dans un premier temps, le groupe a un grand nombre d'élèves en difficulté. Cinq élèves de ce groupe, dont élève 28 faisaient partie de l'intervention. Dans un deuxième temps, en ajout à ces élèves, un grand nombre d'élèves ont également des problèmes de comportements, ce qui rend les interventions pédagogiques difficiles puisque beaucoup d'inventions comportementales sont faites. Dans un troisième temps, les difficultés engendrées par les comportements des élèves créer un problème majeur durant les déplacements vers les locaux spécialistes avec A et C (E ne se déplace pas avec les élèves.). Dans un quatrième temps, les travaux d'équipe sont mentionnés comme étant particulièrement difficiles. Cette difficulté se voit à l'intérieur de deux axes : l'élaboration des équipes ainsi que l'exécution du travail. Dans un cinquième temps, E dit que les bons élèves de la classe se désengagent de leurs apprentissages. L'ensemble des défis du groupe a un effet sur le climat de classe qui rend difficiles les apprentissages.

Une des plus grandes difficultés nommées par les enseignants est le manque de collaboration avec les parents. Ils mentionnent avoir peu de soutien dans les interventions de suivi. Ce manque de collaboration sur le plan du suivi semble également présent avec la direction et les autres intervenants de l'école. La situation du groupe est dite comme abandonnée. Les enseignants disent ne pas pouvoir aider adéquatement les élèves ayant des besoins particuliers puisque la gestion de classe prend beaucoup de temps et d'énergie. Les enseignants déplorent la situation dans le groupe et font beaucoup de comparaison avec la façon dont ils aident les élèves dans les autres groupes, mais qu'avec celui-ci, cela n'est pas possible.

Les enseignants ont trouvé plusieurs stratégies pour mieux intervenir et mieux enseigner à ce groupe difficile. Premièrement, les enseignants ont créé un document pour la compilation des interventions avec les élèves du groupe (Rencontre 1). Le document était stocké sur un nuage numérique et les enseignants utilisaient cet outil pour documenter et partager les interventions. A a également donné sa stratégie pour les déplacements avec C. celle-ci était de donner un rang habituel sans nécessairement avoir un ordre précis, mais de fonctionner par section (Rencontre 4). C a proposé diverses stratégies pour le travail d'équipe. Dans un premier temps, il a tenté de diviser

les élèves dérangeants dans les différentes équipes (Rencontre 6). Voyant que cela amenait toutes les équipes à être dysfonctionnelles, il a tenté, dans un deuxième temps à retirer les élèves dérangeants des équipes (Rencontre 7). Les enseignants ont aussi pensé qu'une intervention à grande échelle serait bénéfique pour le groupe. B et moi-même avons également expliqué un système de laissez-passer que nous avons vécu dans un autre milieu quatre ans auparavant. Ce système avait été mis en place dans une situation similaire (Rencontre 7).

Au niveau du document pour la compilation des interventions, les enseignants ont remarqué que malgré le partage avec d'autres intervenants du milieu, la tenue de ce document prenait beaucoup de temps et n'avait pas d'impacts sur les élèves puisqu'aucune intervention n'était faite en lien avec son contenu (Rencontre 9). En ce qui concerne les déplacements, aucun retour formel n'a été fait sur la situation. Cependant, la problématique n'ayant pas été renommée, la stratégie de l'enseignant A semble avoir été satisfaisante pour C.

Pour les travaux d'équipes, C a expérimenté deux stratégies différentes. La première étant de diviser les élèves dérangeants n'a pas eu les effets escomptés puisque toutes les équipes avaient de grandes difficultés (Rencontre 6). À ce moment, l'enseignant a décidé de changer de stratégie et de retirer les élèves dérangeants des équipes et de les faire travailler au bureau des techniciennes en éducation spécialisée. Bien qu'on ne connaisse pas les effets sur les élèves retirés, cela a eu plusieurs bienfaits sur les élèves en classe puisque le travail était fait dans un meilleur climat de classe. C nomme pouvoir aider plus facilement les élèves en difficulté et garder la concentration de certains autres élèves puisqu'ils connaissaient la suite (Rencontre 7).

Bien que l'idée de l'intervention ne vint pas uniquement des enseignants spécialistes, une intervention a eu lieu avec l'ensemble des intervenants et des élèves du niveau. Les intervenants ont nommé leurs attentes aux élèves. Aucun retour n'a été fait sur l'intervention. Il est à noter que l'intervention de groupe a été faite tout juste avant l'avant-dernière rencontre du projet (Rencontre 8). Finalement, le système de gestion de comportements expliqué et expérimenté par B

et moi-même n'a pas été mis en place dû au moment de l'année scolaire (mois de mai). La stratégie a cependant été notée par les enseignants pour une situation similaire dans le futur.

4.3.5 Synthèse

Durant l'intervention, les enseignants ont discuté de plusieurs élèves et des difficultés rencontrées par ceux-ci. Les enseignants ont discuté de plusieurs stratégies dans l'objectif d'aider les élèves. Bien que le projet priorisait une visée de partage de stratégies pour les élèves, les enseignants ont beaucoup expérimenté des stratégies dont ils ne connaissaient pas les résultats. Le travail de collaboration des enseignants est centré sur les besoins de l'élève et sur les mesures qui peuvent être prises pour améliorer la compréhension et le rendement scolaire. Trois cas ont été décrits et analysés.

Cependant, des résultats positifs ont été perçus pour une dizaine d'élèves. Par exemple, l'enseignant C nomme avoir fait des modifications sur les critères d'évaluation de l'élève 27 :

« Il nomme avoir fait beaucoup d'ajustement durant la présentation et sur les critères d'évaluation. Son évaluation portait sur le jeu corporel au lieu du discours dramatique » (Rencontre 7).

Un autre exemple se situe avec l'élève 18, l'enseignant C et moi-même voyons une différence chez l'élève :

L'enseignant C nomme vouloir nommer un bon coup. Il nomme que le côté expressif est difficile avec l'élève 18. Il nomme qu'il a pu la féliciter parce qu'elle a augmenté son volume de voix. Il nomme que l'élève semblait très fière. Il nomme ne pas avoir eu besoin de la faire répéter (Rencontre 8).

Je nomme que l'élève 18 a également fait de gros progrès en musique cette année. Je nomme qu'avec la voix mentionnée par l'enseignant C, j'ai l'impression qu'elle a pris beaucoup de confiance en elle. Je trouve qu'elle est plus à l'aise d'essayer les nouvelles choses et elle se rend compte qu'elle peut être bonne même si cela est difficile (Rencontre 8).

Les stratégies sont diverses et touchent plusieurs éléments de la vie scolaire comme la motivation, la participation, la différenciation pédagogique, les mesures d'adaptation, la gestion de l'anxiété. Voici quelques exemples tirés du journal des rencontres :

« L'enseignant C nomme avoir été invité au plan d'intervention de l'élève 22. Il nomme avoir appris qu'il avait des problèmes d'anxiété. L'enseignante E nomme que leur contexte sont très différents. L'enseignant C demande à l'enseignante E s'il y a du faire une présentation. L'enseignante E a nommé que oui, mais que certaines mesures avaient été mises en place » (Rencontre 3).

« L'enseignante E propose que l'écriture pourrait être remplacée par quelque chose à cocher ou un choix de réponse (Rencontre 4).

« L'enseignante B me demande si les élèves du niveau avec beaucoup de laissé pour compte pourraient faire de bons jeunes leaders ou prêts de matériel. Je nomme que oui. L'enseignant A nomme que oui, mais pas tous. L'enseignante B demande si cela pourrait être une piste de solution et si les enseignants qui connaissent bien la cohorte pourrait sélectionner les élèves qui bénéficieraient de faire partie de ses programmes. L'enseignant C nomme ne pas se rendre compte des élèves mis à part (Rencontre 9).

Outre le caractère exploratoire des stratégies, les discussions sur le groupe difficile ont également fait partie des éléments non prévus du projet. La prise en compte du groupe au même titre qu'un élève s'est faite au moment où les enseignants ont changé leur discours. Les discussions sur le groupe difficile sont passées de défouloirs à des réelles questions pédagogiques auxquelles il serait nécessaire de trouver des solutions pour le bien-être des élèves et des enseignants, mais également pour permettre la réussite de tous les élèves du groupe, notamment ceux ayant des besoins particuliers. Dans la prochaine section, nous discuterons de façon critique de l'intervention et de ses retombées.

4.4 Retour réflexif sur l'intervention

Pour terminer l'analyse critique des résultats, nous proposons un retour réflexif à propos de l'intervention. Dans cette section, nous discuterons des résultats de l'intervention, des effets non prévus et du réinvestissement possible de l'intervention.

4.4.1 Résultats

Avant de passer dans le détail chacun des objectifs spécifiques, on peut se demander si les résultats répondent à l'objectif général de l'intervention soit : Est-ce que la collaboration organisée entre les enseignants spécialistes peut favoriser l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers dans les classes ordinaires ? À cette question, selon les résultats, la réponse rapide semble être oui. Les résultats de l'intervention démontrent la facilitation de l'intégration des élèves de différentes façons.

Les résultats seront discutés selon les trois objectifs spécifiques soit l'évolution du groupe, l'analyse de la collaboration selon les niveaux d'interdépendance ainsi que les effets perçus sur les élèves.

4.4.1.1 Évolution du groupe

L'évolution du groupe peut se discuter de deux façons soit l'évolution de la collaboration entre les membres du groupe et l'évolution de leur discours sur l'intégration scolaire.

Sur le plan de la collaboration, l'intervention a permis d'avoir une augmentation du nombre d'interactions collaboratives et une amélioration du niveau d'interdépendance. Il est important de rappeler que les enseignants maintenaient des niveaux de collaboration plus élevés lors de la fin de l'intervention même si le travail se situait davantage dans une visée conclusive. Donc, il est possible d'affirmer que l'intervention a permis une meilleure collaboration entre les enseignants. Cependant, il est important de comprendre pourquoi. Le fait d'avoir un temps défini et un suivi a été nommé par les enseignants comme des facteurs favorisant le travail collaboratif. Bien que

longuement exploré dans le chapitre 2, le temps n'était pas nécessairement un enjeu de taille dans l'intervention. Les rencontres spécialistes faisaient déjà partie de la tâche des spécialistes. En revanche, la direction prise dans le cadre de l'intervention était nouvelle. Les enseignants ont apprécié la nouvelle fonction des rencontres. L'intervention a également permis d'avoir un cadre défini. Ma présence, non pas en tant qu'enseignante, mais bien à titre de chercheuse, a permis de donner une direction à la collaboration et d'en permettre le suivi. Cette charge pourrait être prise par un enseignant à titre de coordonnateur.

Dans le discours des enseignants, celui-ci a évolué tout en subtilité. La majeure différence entre les entrevues pré et post intervention n'était pas le contenu, mais bien la façon dont les enseignants parlaient de l'intervention. Dans les entrevues pré intervention, les enseignants parlaient davantage des obstacles à l'intégration scolaire. Ils parlaient également des inconvénients que celle-ci pouvait avoir sur la tâche des enseignants, les services, mais également sur les élèves réguliers. Lors des entrevues post intervention, les enseignants parlaient davantage des facteurs favorisant l'intégration scolaire, notamment la communication, le suivi et les adaptations.

À la question, comment la dynamique de groupe a-t-elle évolué ? On peut affirmer que la définition d'objectifs et le suivi améliorent la collaboration entre les enseignants. De plus, le fait de faire des rencontres sur l'intégration scolaire permet de voir plus facilement les facteurs la favorisant. Les enseignants nomment également avoir fait une introspection sur leurs pratiques en lien avec les élèves à besoins particuliers.

4.4.1.2 Collaboration entre les enseignants

Dans l'analyse de données sur la collaboration des enseignants, la question était de décrire la collaboration vécue par les enseignants en utilisant les niveaux d'interdépendance de Little (1990). En d'autres mots, est-ce que les enseignants spécialistes collaborent durant leurs rencontres spécialistes et comment ? À cette question, il est possible de répondre oui. Les enseignants utilisent divers niveaux d'interdépendance selon leurs besoins. La présence régulière du troisième niveau de collaboration permet de percevoir une réelle collaboration entre les enseignants spécialistes.

À ce moment, il ne s'agit pas uniquement de rencontres liées à la communication des événements ou bien d'entraide. Les enseignants travaillent ensemble à trouver des solutions, stratégies et idées en lien avec les élèves ayant des besoins particuliers. C'est ce travail qui inclut partage et objectif commun qui différencie la collaboration de la coopération, qui se rapproche davantage de l'entraide, et donc, du niveau 2 d'interdépendance.

Bien que le quatrième niveau d'interdépendance n'ait jamais été atteint, on peut percevoir que certaines discussions entre les enseignants, notamment auprès du groupe difficile, s'en rapprochaient. Les enseignants discutaient de systèmes à mettre en place dans l'objectif d'y améliorer le climat de classe et donc, les apprentissages. Le moment de l'année et la durée de l'intervention ont été des obstacles à la réalisation de ce type de collaboration. En ce qui concerne le moment de l'année scolaire, l'intervention a eu lieu entre les mois d'avril et de juin. Une intervention plus tôt dans l'année scolaire aurait probablement apporté d'autres résultats. Donc, à la question est-ce que les enseignants spécialistes ont collaboré durant l'intervention, la réponse est oui.

4.4.1.3 Effets perçus sur les élèves

Les effets perçus par les enseignants sont majoritairement positifs. Bien que les portraits de seulement trois élèves et d'un groupe aient été détaillés dans la section 4.2, les enseignants ont discuté d'une vingtaine d'élèves. Les enseignants ont nommé deux éléments comme ayant des effets sur les élèves.

Les enseignants ont mis en commun les informations sur les élèves. Dès ce moment, certains enseignants se sont sentis davantage outillés pour aider les élèves ayant des besoins particuliers. Comme mentionné dans le contexte des interventions, les enseignants spécialistes ont plusieurs élèves et cela rend souvent l'accès à l'information difficile. Dans le cadre des rencontres, ces informations étaient filtrées et permettaient de se concentrer davantage sur les élèves ayant des besoins académiques particuliers. Les enseignants trouvaient leurs informations de différentes façons, par les autres enseignants spécialistes, par le plan d'intervention et par leurs collègues

titulaires. La mise en commun de l'information la rendait plus facilement accessible puisque tous y avaient accès dans le cadre des rencontres.

En plus, les enseignants ont trouvé plusieurs stratégies gagnantes pour aider les différents élèves. Les stratégies relevaient la plupart du temps de l'intervention auprès de l'élève ou des mesures d'adaptation utilisées. La proximité de la réalité entre les enseignants spécialistes semble avoir eu des impacts positifs sur la façon de percevoir les conseils offerts.

Les similarités entre les réalités des enseignants peuvent être perçues au niveau du temps et des concepts généraux utilisés par les différentes matières. Par exemple, au niveau moteur, l'éducation physique et la musique seront des matières où les enseignants pourront vivre des difficultés similaires au niveau de la motricité. Au niveau langagier, l'anglais et l'art dramatique auront des défis similaires. Ceci ne reste que des exemples, en revanche diverses problématiques peuvent être vécues par différents enseignants avec le même élève.

Dans l'intervention, les problèmes liés à l'écriture de l'élève 6 ont été repérés dans un premier temps en anglais puis en musique. Les enseignants d'art dramatique et d'éducation physique nomment avoir pris cette information en note dans l'objectif d'améliorer leur enseignement à l'élève. Un autre exemple de ces similarités a été vu avec l'élève 28. L'enseignant d'éducation physique a observé en premier un changement d'attitude de l'élève sans la présence de son groupe. Cela a permis à l'enseignant d'art dramatique de revoir les adaptations possibles pour les présentations de l'élève. Les enseignants nomment également qu'en plus d'avoir vu des effets sur les élèves sélectionnés dans l'intervention, ils ont rempli leurs boîtes à outils de nouvelles stratégies pour aider les élèves ayant des besoins particuliers dans le futur.

4.4.2 Effets non prévus

Une intervention est, par définition, un travail avec des êtres humains. Dans ce type de recherche, une partie des effets ne peuvent pas être perçus à la conception. Deux éléments ont particulièrement attiré l'attention durant l'intervention. Premièrement, la prise en compte d'un groupe entier au

même titre qu'un élève sélectionné pour l'intervention. Deuxièmement, l'effet des rencontres spécialistes sur l'insertion professionnelle des enseignants spécialistes dans le milieu.

4.4.2.1 Groupe difficile

Avant l'intervention, le groupe difficile ne prenait pas une grande place dans les rencontres spécialistes. Les enseignants se plaignaient régulièrement des comportements du groupe, mais aucune solution n'était discutée. Environ un mois avant l'intervention, le climat de classe semble s'être dégradé. À ce moment, les enseignants ont décidé de garder trace des interventions faites en classe.

Les difficultés académiques du groupe ont été soulignées pour la première fois lors de la sélection des élèves pour l'intervention. 5 élèves ont été nommés unanimement par les trois enseignants spécialistes du groupe. De plus, une dizaine d'autres élèves avaient été mentionnés. Cet exercice semble avoir eu une fonction de réveil sur la situation des apprentissages fait par le groupe. À ce moment, l'attention des enseignants semble être passée des élèves perturbateurs vers la recherche de solutions pour la réussite des apprentissages du groupe. Des stratégies d'enseignement, de gestion de classe et de possible intervention ont été partagées entre les enseignants. De ce fait, les discussions du groupe se sont retrouvées dans le cadre de l'intervention.

Le besoin particulier du groupe peut se définir par l'atteinte d'un climat de classe approprié aux apprentissages en tenant compte de la diversité des apprenants. Rappelons-nous que le groupe constitué de 26 élèves contenait une dizaine d'élèves avec des plans d'interventions, 5 élèves en difficulté dans toutes les matières spécialistes et plusieurs élèves considérés comme perturbateurs. Les enseignants avaient besoin de collaborer dans la situation qui s'était empirée peu de temps avant le début de l'intervention. Le changement que l'intervention a apporté à cette situation était l'angle d'approche. Les enseignants ont décidé de mettre plus d'énergie sur les problématiques pédagogiques que sur la gestion des comportements.

Les enseignants concernés ont apprécié collaborer sur cette problématique qui ne touchait pas uniquement les élèves ayant des besoins particuliers, mais bien l'ensemble des élèves du groupe. Ceci a été profitable pour tous les types d'élèves de la classe : les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves réguliers et même les élèves perturbateurs.

4.4.2.2 Insertion professionnelle

Bien que l'insertion professionnelle n'était pas comprise dans la problématique ou dans le cadre conceptuel, la solitude des enseignants spécialistes est nommée dans le chapitre 1. L'insertion professionnelle réussie permet de briser cette solitude. Pendant les entrevues, trois enseignants ont souligné cet élément. Sur les trois enseignants, deux étaient de nouveaux enseignants dans le milieu avec peu d'expérience dans le milieu scolaire.

Les rencontres leur ont permis d'avoir accès facilement à des conseils de collègues d'expérience et cela a facilité leur insertion. Dans ce cadre, les rencontres spécialistes peuvent permettre de répondre à l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (1988), qui stipule que l'enseignant a un devoir « de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ».

Le troisième enseignant qui a parlé de cet effet d'insertion professionnelle durant les rencontres est un enseignant qui travaille dans le milieu depuis quelques années. L'enseignant a souligné que les rencontres lui ont permis de se sentir rapidement intégré dans l'équipe-école et plus précisément dans l'équipe spécialiste.

4.4.3 Réinvestissement

Dans cette section, nous discuterons du réinvestissement possible de l'intervention. Dans un premier temps, nous évaluerons sa transférabilité dans un autre milieu. Dans un second temps, nous nommerons les améliorations possibles à l'intervention.

4.4.3.1 Transférabilité

L'intervention fut faite dans un lieu propice à son déroulement. Les enseignants spécialistes avaient déjà une rencontre dans leur tâche de travail. Les rencontres avaient des objectifs différents, mais tout aussi valables que l'intégration scolaire.

Encore aujourd'hui, je n'ai pas connaissance d'un autre milieu qui offrirait la tenue de ce type de rencontre. Du temps de concertation entre les enseignants d'une même matière est cependant régulièrement accordé. Pour permettre un transfert de l'intervention dans un autre milieu, un changement de perceptions au sujet de ces rencontres doit être effectué. Les rencontres en milieu scolaire se situent majoritairement au niveau des notions à enseigner, mais rarement centrées sur les élèves.

L'introduction de groupes de travail pour les enseignants qui ont des élèves en commun plutôt que ceux enseignant les mêmes matières pourrait, comme l'a montré l'intervention, avoir une influence positive sur les élèves ayant des besoins particuliers.

4.4.3.2 Améliorations possibles à l'intervention

Cette section reprend des commentaires des participants. Ces améliorations touchent divers aspects soit la présence des enseignants titulaires et les objectifs des rencontres spécialistes.

Dans un premier temps, les enseignants ont souligné l'absence des enseignants titulaires à l'intervention. Selon eux, les enseignants titulaires devraient être sollicités davantage à titre d'experts de l'élève. Le suivi étant souvent fait auprès de cet enseignant, la suggestion de les inclure n'est pas farfelue. Cependant, il faudrait que cette participation reste ponctuelle pour éviter un alourdissement de la tâche. Dans l'intervention vécue, il aurait été pertinent d'inviter l'enseignant titulaire du groupe difficile dans l'objectif que l'ensemble des enseignants du groupe collabore pour trouver des stratégies uniformes sur la gestion de comportements et d'amélioration de climat de classe. Bien qu'aucune invitation n'ait été faite aux enseignants titulaires, ceux-ci ont été consultés par les enseignants spécialistes à plusieurs reprises.

Dans un deuxième temps, les enseignants ont également nommé l'importance des autres sujets qui étaient abordés dans les rencontres spécialistes avant l'intervention. Durant les sept rencontres de l'intervention, les élèves ayant des besoins particuliers ont pris une énorme place dans les rencontres. Les rencontres ont néanmoins conservé leurs fonctions initiales : les consultations sur différents dossiers, le suivi des feuilles de route spécialistes, les discussions sur le fonctionnement de l'école ainsi qu'un aspect social. Cependant, l'ajout de l'intervention a inévitablement créé une moins grande place à ces sujets qui, au préalable, justifiait la pertinence des rencontres.

C'est probablement à ce moment que le facteur temps a le plus touché l'intervention. Premièrement, les enseignants n'avaient pas le temps de faire des rencontres plus longues même si un thème important était ajouté. Deuxièmement, la durée de l'intervention dans le temps (9 semaines) a causé une pression sur la tâche à accomplir. Dans un contexte scolaire régulier (sur 10 mois), cette tâche pourrait être amortie sur bien plus de rencontres et permettre un meilleur équilibre entre les besoins des élèves ayant des problèmes particuliers et les autres fonctions de la rencontre.

CONCLUSION

En conclusion, l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers est difficile dans le système actuel. Cette intervention, bien que réalisée dans un cadre d'intégration, avait des valeurs inclusives notamment en ce qui a trait à la considération du besoin des élèves plutôt que sur la catégorisation de ceux-ci (attention portée aussi aux élèves non-officiellement identifiés HDAA). De plus, un grand nombre d'enseignants sont peu considérés dans l'intégration globale de l'élève, soit les enseignants spécialistes. La collaboration est à la fois encouragée dans la littérature sur l'intégration scolaire, mais également dans le référentiel des compétences pour les enseignants du ministère. Sur ces prémices, la collaboration entre les enseignants est souhaitable pour l'intégration scolaire. Comme l'intégration demande une adaptation personnalisée, les groupes de travail formés des divers enseignants du même élève peuvent être bénéfiques pour l'élève ayant des besoins particuliers. Dans cette intervention, nous avons démontré les effets que peut avoir la collaboration des enseignants spécialistes.

Dans un premier temps, les enseignants réfléchissent davantage à leurs pratiques et portent un regard plus positif sur l'intégration scolaire. Dans un second temps, plus les enseignants collaborent, mieux ils le font. L'évolution de la collaboration démontre que les enseignants ont adopté puis soutenu un niveau plus grand d'interdépendance durant l'intervention. Le passage des divers niveaux d'interdépendance se fait selon les besoins de communication des enseignants, ceux-ci ont évolué durant les rencontres. Le caractère social des rencontres s'est estompé pour laisser davantage de place à un travail de recherche de stratégies pour les élèves ayant des besoins particuliers. Dans un dernier temps, les enseignants ont perçu des effets sur leurs élèves. Dans les quatre portraits présentés dans le chapitre 4, les enseignants ont mentionné avoir trouvé des stratégies gagnantes pour aider l'élève dans ses apprentissages. De plus, plusieurs ont dit avoir augmenté leur banque de stratégies pour pouvoir intervenir auprès de leurs élèves.

La portée de cette étude se situe dans la collaboration entre les enseignants spécialistes en classe ordinaire au primaire. Le milieu de l'intervention était propice à la collaboration. Cela se distingue par deux éléments. Premièrement, les enseignants spécialistes du milieu ont un réel désir de collaborer pour le fonctionnement de l'école, mais également pour les élèves. La volonté étant un facteur de réussite identifié par la littérature sur la collaboration, cet élément n'est pas à négliger. Deuxièmement, la présence, avant l'intervention, des rencontres spécialistes a également facilité son application étant donné que le temps pour la présence aux rencontres était reconnu dans la tâche des enseignants et de ce fait, ajoutait peu de lourdeur à la tâche des participants.

Les limites de cette intervention se situent notamment au niveau de l'implication des enseignants dans l'intervention. La plupart des enseignants qui ont participé connaissaient bien mes intentions d'intervention. Entre le moment de mon arrivée dans le milieu de l'intervention et la réalisation, il s'est passé plus de deux ans. Les enseignants connaissaient mon intérêt sur la collaboration et les élèves ayant des besoins particuliers bien avant le début de l'intervention. Ceux-ci étaient donc, en plus d'être volontaires, favorables à la tenue de l'intervention. De ce fait, on peut en comprendre que les discussions informelles sur la tenue d'une telle manière de collaborer peuvent permettre de sonder et d'éveiller l'intérêt. De plus, une personne qui agit à titre de coordonnateur ou responsable, rôle que j'occupais, semble être indispensable à sa réussite. Le nombre de participants pose également une limite à l'intervention. Seulement cinq enseignants ont participé à l'intervention, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. La plus grosse limite de l'intervention repose sur le fait que l'intervention a été réalisée dans un seul milieu. Les résultats sont donc limités à cette réalité.

Des pistes intéressantes à suivre seraient de reproduire le modèle des rencontres spécialistes dans un autre milieu. Pour ce faire, les enseignants doivent absolument être en accord avec l'idée. Un manque de volonté des participants se traduirait probablement par une collaboration de piètre qualité. Une autre avenue intéressante à emprunter serait la mise en place d'un groupe collaboratif entre les enseignants spécialistes et l'enseignant titulaire d'un même groupe. Cette piste de

réinvestissement a été proposée par les participants à l'étude. La présence de l'enseignant titulaire pourrait apporter de nouveaux éléments aux enseignants spécialistes.

APPENDICE A — LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

LETTRE À LA DIRECTION DE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE**Projet de recherche de l'Université du Québec à Montréal****SECTION A. INFORMATIONS SUR L'ÉTUDE****Nom du projet :**

La collaboration entre les enseignants spécialistes pour favoriser l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire au primaire

Équipe des chercheurs et collaborateurs :

- *Laliberté Karine, candidate à la maîtrise en éducation et formations spécialisées, chercheuse principale*
- *Fortier Marie-Pierre, Directrice de maîtrise*
- *De Champlain Yves, Codirecteur de maîtrise*

Contexte de l'étude :

Le contexte de l'intervention proposée est l'intégration des élèves à besoins particuliers dans les classes spécialistes au primaire. Le nombre d'élèves et la tâche des enseignants spécialistes permettent difficilement d'aider tous les élèves à besoins particuliers. Les élèves à besoins particuliers correspondent à tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La collaboration entre ses enseignants pourrait aider ses élèves. Par les élèves à besoins particuliers, on entend tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers. Donc, les élèves sans diagnostic ni plan d'aide ou d'intervention pourront être retenus. En ce qui concerne la collaboration, les niveaux d'interdépendance seront utilisés pour analyser les différentes interventions entre les participants. L'objectif est d'analyser la collaboration entre les enseignants spécialistes et d'en relever les effets perçus sur les élèves ainsi que sur la dynamique de groupe. Dans un premier temps, le milieu choisi pour l'intervention est un milieu qu'on pourrait qualifier de propice. Les enseignants spécialistes ont déjà une bonne collaboration et une bonne entente générale. L'intervention permettra de mieux diriger les discussions sur les élèves plus effacés de

la classe qui ont également un grand besoin d'aide. De plus, il sera intéressant de constater les bienfaits de l'intervention sur ce groupe d'enseignants.

Objectifs de l'étude :

L'objectif général consiste à améliorer la collaboration des enseignants spécialistes afin de favoriser davantage l'intégration scolaire des élèves dans les cours de spécialité. :

- Analyser la collaboration des enseignants spécialistes selon les niveaux d'interdépendance.;
- Décrire les effets de cette collaboration sur les élèves tels qu'ils sont perçus et documentés par les enseignants collaborateurs.;
- Décrire les effets de cette collaboration sur la dynamique du groupe.

Méthodologie de cette étude — Enquête qualitative :

Deux entrevues semi-dirigées au début et à la fin de l'intervention

Observation et analyse des rencontres spécialistes.

Résultats et retombées prévus à la fin de cette étude :

Le présent projet d'intervention permettra d'ajouter à la littérature scientifique sur le travail des enseignants spécialistes qui est peu souvent représenté dans les études. De plus cette étude permet également l'expérimentation de nouvelles pratiques collaboratives favorisant l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers.

SECTION B. SOLLICITATION À PARTICIPER À L'ÉTUDE

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons la participation des enseignants de votre établissement à la recherche qui est décrite à la section A qui précède. Nous rappelons les objectifs de la recherche, qui consistent à :

- Analyser la collaboration des enseignants spécialistes selon les niveaux d'interdépendance.;
- Décrire les effets de cette collaboration sur les élèves tels qu'ils sont perçus et documentés par les enseignants collaborateurs.;
- Décrire les effets de cette collaboration sur la dynamique du groupe.

Votre engagement dans cette recherche

Si vous consentez à participer à cette enquête qualitative, il vous sera demandé de :

1. Lire la « *Section A. Informations sur l'étude* », qui précède la présente section ;
2. Compléter le formulaire de la « *Section C. Consentement libre et éclairé* », qui suit la présente section (si vous acceptez de participer) ;
3. Accueillir au sein de l'établissement scolaire l'étude qui sera conduite selon la méthodologie décrite à la section A.
4. Votre participation à cette recherche est **volontaire**. Vous êtes **entièrement libre** de participer à la recherche, de ne pas y participer ou de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans avoir à en préciser les raisons et sans préjudice.

Veillez noter que nous respecterons en tout temps votre droit d'obtenir de l'information au sujet de cette recherche.

Avantages et risques potentiels

Votre participation à cette étude vous permettra l'amélioration de la connaissance des élèves, l'amélioration de la perception de l'intégration scolaire ainsi que du soutien par les pairs.

Le niveau de risque associé à cette étude, prévisible ou apparent, est jugé minimal, soit comparable à celui de la vie de tous les jours. Veuillez noter qu'aucune compensation ne peut être prévue pour votre participation à cette recherche.

Confidentialité et sécurité des informations

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche seront traitées de manière **confidentielle** par l'équipe de recherche. Les informations seront conservées jusqu'au dépôt de

la maîtrise, sous clé dans le bureau de la chercheuse responsable, après quoi elles seront détruites.

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche **seront rendues anonymes** avant leur traitement. Pour ce faire, un code alphanumérique sera attribué à chacun des répondants. Il sera alors uniquement possible d'identifier le site de provenance et la date de la collecte. **Les personnes connaissant le milieu d'intervention pourraient être en mesure de déduire l'identité des répondants selon leurs caractéristiques.**

Lors de la diffusion des résultats de cette recherche, **l'anonymat des participants** sera préservé en tout temps. Un rapport d'intervention sera produit au cours de l'année 2022 ; les résultats pourraient aussi être diffusés dans des articles ou lors de conférences et de congrès. Les résultats anonymes qui seront diffusés seront présentés de façon globale pour l'ensemble des résultats.

Un participant qui souhaite recevoir une copie du rapport d'intervention pourra en faire la demande à la chercheuse principale du projet, à l'adresse figurant ci-dessous. Celle-ci lui fournira par courriel la référence complète du rapport, afin qu'il puisse le consulter. Les participants peuvent aussi obtenir plus d'information au sujet de ce projet de recherche à la même adresse :

- *Karine Laliberté laliberte.karine.6@courrier.uqam.ca*

Pour obtenir de plus amples informations concernant les responsabilités des chercheurs sur le plan de l'éthique de la recherche, ou pour formuler une plainte, vous pouvez communiquer par courriel ou téléphone avec

CERPE plurifacultaire

Courriel : cerpe-pluri@uqam.ca.

L'Ombudsman de l'Université
du Québec à Montréal

Téléphone: 1 (514) 987-3151

Courriel : ombudsman@uqam.ca

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Karine Laliberté, candidate à la maîtrise en éducation et formations spécialisées
Université du Québec à Montréal

Courriel : laliberte.karine.6@courrier.uqam.ca

SECTION C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Après avoir pris connaissance des informations qui précèdent aux sections A et B, je reconnais que j'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, et que je comprends que :

- 1. je peux poser mes questions au sujet de cette recherche, avant d'y participer ou dans l'avenir;*
- je peux mettre fin à ma participation en tout temps au cours de cette recherche, sans avoir à en préciser les raisons et sans préjudice.*

En cochant la case ci-contre, je consens librement à ce que ce projet de recherche se déroule dans l'établissement sous ma direction, selon les conditions énoncées ci-dessus, aux sections A, B et C.

Nom : _____

Établissement : _____

Signature : _____

CSS : _____

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Karine Laliberté, candidate à la maîtrise en éducation et formations spécialisées
Université du Québec à Montréal
Courriel : laliberte.karine.6@courrier.uqam.ca

APPENDICE B - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La collaboration entre les enseignants spécialistes pour favoriser l'intégration des élèves à besoins particuliers au primaire

Étudiant-chercheur

Karine Laliberté

Maîtrise en éducation et formations spécialisées

514-969-2743

Laliberte.karine.6@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Marie-Pierre Fortier, Département d'éducation et formations spécialisées

fortier.marie-pierre@uqam.ca

514-987-3000 poste 5352

Yves de Champlain, Département d'éducation et formations spécialisées

de_champlain.yves@uqam.ca

514-987-3000 poste 3417

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique deux entrevues ainsi que l'observation du discours durant les rencontres entre les enseignants spécialistes. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

L'intervention a pour sujet l'intégration des élèves à besoins particuliers dans les classes spécialistes au primaire. Le nombre d'élèves et la tâche des enseignants spécialistes permettent difficilement d'aider tous les élèves à besoins particuliers. La collaboration entre ses enseignants pourrait aider ses élèves. Par les élèves à besoins particuliers, on entend tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers.

L'objectif de l'intervention est d'améliorer la collaboration entre les enseignants spécialistes pour favoriser l'intégration des élèves à besoins particuliers.

Les objectifs spécifiques sont :

L'analyse de la collaboration entre les enseignants spécialistes. Cela permettra de décrire minutieusement le processus de collaboration, de comprendre son fonctionnement et d'évaluer son efficacité.

La description des effets perçus sur les élèves par les enseignants. Cela permettra de qualifier et quantifier les effets que pourrait avoir la collaboration chez les élèves ayant des besoins particuliers.

La description des effets sur la dynamique de groupe. Cela permettra de comprendre les effets de la collaboration dans un groupe mais également chez les participants.

Nature et durée de votre participation

Durant l'intervention d'une durée de 10 rencontres, il vous sera demandé de :

Participer à 2 entretiens individuels, d'une durée approximative de 20 minutes chacun, portant sur votre perception de l'intégration scolaire. Avec votre accord, ces entretiens seront enregistrés (audio seulement).

Participer aux discussions sur les élèves durant les rencontres spécialistes prévues. Avec votre accord, ces rencontres seront enregistrées (audio seulement).

Avantages liés à la participation

Dans le cadre de cette intervention, les avantages liés sont l'amélioration de la connaissance des élèves, l'amélioration de la perception de l'intégration scolaire ainsi que le soutien par les pairs.

De plus, l'intervention permettra d'expérimenter de nouvelles pratiques collaboratives favorisant l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers et de décrire le travail des enseignants spécialistes au primaire.

Risques liés à la participation

En principe, aucun risque n'est lié à la participation à cette recherche

Confidentialité

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche seront traitées de manière confidentielle par l'équipe de recherche. Les informations seront conservées jusqu'au dépôt de la maîtrise, sous clé dans le bureau de la chercheuse responsable, après quoi elles seront détruites 5 ans après le dépôt final.

Toutes les informations recueillies dans le cadre de cette recherche seront rendues anonymes avant leur traitement. Pour ce faire, un code alphanumérique sera attribué à chacun des répondants. Il sera alors uniquement possible d'identifier le site de provenance et la date de la collecte. Les personnes connaissant le milieu d'intervention pourraient être en mesure de déduire l'identité des répondants selon leurs caractéristiques.

Lors de la diffusion des résultats de cette recherche, aucune donnée personnelle ou permettant l'identification directe du participant ne sera divulguée mais les personnes connaissant le milieu d'intervention pourraient être en mesure de déduire l'identité des répondants selon leurs caractéristiques.

Un rapport d'intervention sera produit au cours de l'année 2022 ; les résultats pourraient aussi être diffusés dans des articles ou lors de conférences et de congrès. Les résultats anonymes qui seront diffusés seront présentés de façon globale pour l'ensemble des résultats.

Les participants recevront par courriel la référence complète du rapport, afin qu'il puisse le consulter.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Karine Laliberté verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Karine Laliberté, Maîtrise en éducation et formations spécialisées

514-969-2743

laliberte.karine.6@courrier.uqam.ca

Marie-Pierre Fortier, Département d'éducation et formations spécialisées

fortier.marie-pierre@ugam.ca

514-987-3000 poste 5352

Yves de Champlain, Département d'éducation et formations spécialisées

de_champlain.yves@ugam.ca

514-987-3000 poste 3417

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE : cerpe-pluri@ugam.ca

Remerciements

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

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

J'accepte que les entretiens et les rencontres soient enregistrés (audio seulement).

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire;

(b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

APPENDICE C - GRILLE D'ENTRETIEN

GRILLE D'ENTRETIEN

« Description du vécu de l'intégration scolaire »

PRÉSENTATION

Bonjour, je m'appelle Karine Laliberté. Je réalise une intervention qui porte sur l'intégration scolaire. La durée de cet entretien n'excédera pas 20 minutes. Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : l'organisation scolaire, la formation et le vécu des enseignants.

DÉROULEMENT

Question principale :

Comment décririez-vous l'intégration scolaire dans votre milieu de travail ?

Questions complémentaires :

Comment décririez-vous l'organisation des services aux élèves à besoins particuliers ?

Quelles formations sur l'intégration scolaire avez-vous suivies, dans votre formation initiale ou continue ?

Selon vous comment les enseignants perçoivent-ils l'intégration scolaire ?

Questions de clarification

Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

Pouvez-vous m'en dire davantage ?

Pouvez-vous me donner des exemples ?

CLÔTURE

Est-ce qu'il y a d'autres aspects de l'intégration scolaire que nous n'avons pas abordés et qui vous semblent préoccupants ?

Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant l'intégration scolaire ?

APPENDICE D - GRILLE D'OBSERVATION DES RENCONTRES

GRILLE D'OBSERVATION (Burgess, 1984 ; Guibert & Jumel, 1997 ; Martineau, 2005)

Date / heure :	Durée de l'observation :
Lieu / contexte :	Personne(s) rencontrée(s) / observée(s)
Verbatim	
NOTES DESCRIPTIVES : Ajout au verbatim	
<i>Analyse théorique : Lien avec le cadre théorique, principalement les niveaux d'interdépendance de la collaboration</i>	
NOTES : Réflexion personnelle / Synthèse construite	

APPENDICE E - CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : **La collaboration entre les enseignants spécialistes pour favoriser l'intégration des élèves à besoins particuliers au primaire**
- Nom de l'étudiant : **Karine Laliberté**
- Programme d'études : **Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)**
- Direction(s) de recherche : **Marie-Pierre Fortier; Yves De Champlain**

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (2023-03-03) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Caroline Vrignaud

Pour le président, Raoul Graf, M.A., Ph.D.

Président CERPE plurifacultaire et Professeur titulaire, département de marketing



APPENDICE F - AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet : La collaboration entre les enseignants spécialistes pour favoriser l'intégration des élèves à besoins particuliers au primaire

Nom de l'étudiant : Karine Laliberté

Programme d'études : Maîtrise en éducation (éducation et formation spécialisées)

Direction(s) de recherche : Marie-Pierre Fortier; Yves De Champlain

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPÉ plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs voeux pour la suite de vos activités.



Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

BIBLIOGRAPHIE

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. et Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 86-121.
- Altun, Z. D. et Eyüpoğlu, G. (2018). Investigating Views and Practices of Music Teachers' about Inclusive Education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 83-94.
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans Rousseau N., *La pédagogie de l'inclusion scolaire* p.63-86 Les 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*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans Trépanier N. & Paré M, *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56), Les Presse de l'Université du Québec
- Bellenger, L. et Pigallet, P. (dir.). (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel: à l'usage des formateurs et des enseignants*. ESF éditeur.
- Benoit, H. (2003). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? *La nouvelle revue de l' AIS, Adaptation et intégration scolaires*, (22), 81-88.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. Dans E. Blyth et J. Milner, *Exclusion from school: inter-professional issues for policy and practice*. (p.21-36), Routledge.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Elèves en difficulté en classe ordinaire-: défis, limites, modalités*. Chronique sociale ; Nouvelles AMS.

- Boutin, G., Bessette, L. et Houssine, D. (2015). *L'intégration scolaire telle que vécu par des enseignants dans des écoles du québec (ISVEQ)* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Montréal.
- Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, M., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education for all. Dans S. Carrington et J. MacArthur, *Teaching in Inclusive School Communities*.(p.3-38) John Wiley & Sons Australia, Limited. <https://books.google.ca/books?id=HCRcLwEACAAJ>
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, (Vol. XXI N° 3), 8-20. <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Labon, D. et Organisation de coopération et de développement économiques (Paris). (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. OCDE.
- Commission scolaire des Affluents. (2010). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque, aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Récupéré le 17 mars 2020 de https://www.csaffluents.qc.ca/static/media/uploads/POL-SRE-001_services_aux_eleves_hadicapes_et_en_difficultes.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. , Gouvernement du Québec <http://www.deslibris.ca/ID/10093290>
- Draper, E. A. (2019). Meaningful Connections: Making Inclusion Works. *General Music Today*, 32(2), 24-26.
- Ducharme, D. (2009). *Inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*, Éditions MD <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88834692>
- Fédération Autonme de l'enseignement. (2016, 19 avril). *Recherche inédite sur l'intégration des élèves en difficulté - Des profs déchirés, constamment sous pression et démunis*. Récupéré le 2 août 2019 de <https://www.newswire.ca/fr/news-releases/recherche-inedite-sur-lintegration-des-eleves-en-difficulte---des-profs-dechires-constamment-sous-pression-et-demunis-576208821.html>

- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools : representations and practices : a thesis presented for partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education at Massey University, Manawatū, New Zealand* [Doctoral, Massey University]. <http://hdl.handle.net/10179/6455>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 4^e édition, Chenelière Éducation
- Gouvernement du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3*. Les publications du Québec.
- Grenier, C. (2016). Le paradigme de l'intégration scolaire et le champ de l'éducation musicale: Exposé de la situation du Québec. *Canadian Music Educator*, 57(2), 24-28.
- Grenier, C. (2017). *Le vécu des enseignants de musique dans le contexte de l'intégration scolaire en classe ordinaire Une analyse phénoménologique interprétative* [Mémoire, Université Laval].
- Hagedorn, V. S. (2004). Including Special Learners: Providing Meaningful Participation in the Music Class. *General Music Today*, 17(3), 44-51.
- Hammel, A. et Hourigan, R. (2011). The Fundamentals of Special Education Policy: Implications for Music Teachers and Music Teacher Education. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 174-179.
- Harkins, S. B. (2012). Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience, 1974-2004: A Practitioner's View. *i.e.: inquiry in education*, 3(1), Article 4.
- Hourigan, R. (2007). Preparing Music Teachers to Teach Students with Special Needs. *Applications of Research in Music Education*, 26(1), 5-14.
- Ioescu, S. (1987). *L'intervention en déficience mentale: manuel de méthodes et de techniques, Volume 2*. Editions Mardaga.

- Jones, S. K. (2015). Teaching Students with Disabilities: A Review of Music Education Research as It Relates to the Individuals with Disabilities Education Act. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 13-23.
- Kalubi, J.-C. et Gremion, L. (2015). *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (Éditions Nouvelles AMS).
- Kearney, A. et Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand: reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 201-219. <https://doi.org/10.1080/13603110500256145>
- Lafortune, L. et Doudin, P.-A. (dir.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* Presses de l'Université du Québec.
- Le Bel-Marcil, A. (2017). *Intervention en milieu scolaire*. Les Éditions de L'Apothéose.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e édition, version 3e édition). Guérin éditeur.
- Leonard, R. (2013). *Une école pour tous: l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants: entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, (7), 16.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Mainardi, M. (2015). La formation à l'Intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans J.-C. Kalubi et L. Gremion, *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants* (p.49-63)Éditions Nouvelles AMS«
- Mazur, K. (2004). An Introduction to Inclusion in the Music Classroom. *General Music Today*, 18(1), 6-11.

- Mc Cord, K. et Watts, E. H. (2006). Collaboration and Access for Our Children: Music Educators and Special Educators Together. When Music Educators and Special Educators Work Together, All Students Are Likely to Benefit. *Music Educators Journal*, 92(4), 26-34.
- Ministère de l'éducation. (1999). *Un école adaptée à tous ses élèves — Politique d'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'éducation. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec
- Ministère de l'éducation. (2004). *Le plan d'intervention-- au service de la réussite de l'élève: cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- 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 (EHDAA)*. Gouvernement du Québec
- Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff*. Northern Illinois University.
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education*, 53(3), 497-518.
- Parent, A.-M. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Perez, Y. A. (2008). La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain. *Humanisme et Entreprise*, 288(3), 101-113. <https://doi.org/10.3917/hume.288.0101>
- Pigallet. (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel à l'usage des formateurs et enseignants* EFS Paris«

- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Plante, M. (2018). *Collaboration entre techniciens en éducation spécialisée et enseignants : Étude de cas multiples en contexte d'intégration scolaire* [Mémoire, Université du Québec à Montréal].
- Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus?* L'Harmattan.
- Quebec (Province). Comité provincial de l'enfance inadaptée. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport COPEX, 1974-1976*. Ministère de l'Éducation. Service général des communications.
- Rolland, M.-C., Roussel, M.-P. et Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (3e édition, version 3e édition). Bordas.
- Rousseau, N. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Les Presses de l'Université du Québec,
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse (2014-AP-179083)* [Rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Ruel, M.-P., Poirier, N. et Japel, C. (2015). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 44(1), 37-61.
- Scott, L. P., Jellison, J. A., Chappell, E. W. et Standridge, A. A. (2007). Talking with Music Teachers about Inclusion : Perception, Opinions and Experiences. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 38-56.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle: efficacité et coopération* (2e édition). Presse de l'Université de Montréal.

- Tant, M., André, A. et Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40-71.
- Thompson, J. (2010). *The essential guide to understanding special educational needs*. Longman Pearson.
- Trépanier, N. (20-03). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Éditions Nouvelles
- Trépanier, N. et Paré, M. (dir.). (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Unesco. (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à « L'éducation pour tous »*. Unesco. <https://books.google.ca/books?id=EUrlXwAACAAJ>
- Université du Québec à Montréal. (2021). *Baccalauréat en musique / Majeure en musique*. Récupéré le 17 février 2021 de https://etudier.uqam.ca/programme?code=7602#bloc_cours
- Université Laval. (2021). *Baccalauréat en enseignement de la musique*. Récupéré le 17 février 2021 de <https://www.mus.ulaval.ca/%C3%A9tudes/baccalaureat-en-enseignement-de-la-musique>
- VanWeelden, K. et Whipple, J. (2014). Music Educators' Perceived Effectiveness of Inclusion. *Journal of Research in Music Education*, 62(2), 148-160.
- Vienneau, R. et Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000-2014). Dans N. Rousseau (dir). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 89-130) (Les Presses de l'Université du Québec
- Weber, H., Kyriazopoulou, M., European Agency for Development in Special Needs Education, European Commission et Directorate-General for Education and Culture. (2009). *Développement d'un ensemble d'indicateurs - pour l'éducation inclusive en Europe*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

- Winance, M. (2004). Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix*, 17(66), 201-227. <https://doi.org/10.3406/polix.2004.1022>
- Wolfsenberger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation <https://books.google.ca/books?id=9GoXvwEACAAJ>
- Wong, M. W. et Chik, M. P. (2016a). Inclusive education policy in the Hong Kong primary music classroom. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 130-140.
- Wong, M. W. et Chik, M. P. (2016b). Teaching students with special educational needs in inclusive music classrooms: experiences of music teachers in Hong Kong primary schools. *Music Education Research*, 18(2), 195-207.
- Zanten, A. van (dir.). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.