
Accompagner la collaboration des intervenants scolaires

Démarche d'accompagnement centrée sur la collaboration en vue de favoriser une transition réussie d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire au primaire

France Dubé*, Marie-Eve Gadbois* & France Dufour*

* Département d'éducation et de formation spécialisées

Faculté des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Case Postale 8888 Succursale Centre-ville

Montréal (Québec) Canada

dube.france@uqam.ca

gadbois.marie-eve.2@courrier.uqam.ca

dufour.france@uqam.ca

RÉSUMÉ. Cette recherche collaborative s'inscrit dans la foulée d'une volonté sociale et politique d'améliorer la persévérance et la réussite éducative des élèves en instaurant des pratiques de collaborations durables. Bien que des liens entre le niveau de collaboration des enseignants et la réussite éducative aient déjà été relevés, la collaboration entre les divers intervenants reste encore à rehausser au sein des écoles. La présente étude visait à accompagner trois équipes-écoles afin que les intervenants scolaires développent des pratiques de collaboration efficaces pour mieux organiser les services éducatifs et répondre aux besoins diversifiés des élèves. Des intervenants scolaires issus d'écoles primaires ont effectué des analyses de situations pédagogiques en vue de consolider leurs pratiques collaboratives pour mieux planifier la transition d'élèves ayant des besoins particuliers vers la classe ordinaire. Dans cet article, nous présentons les résultats issus de 14 situations qui ont été analysées collectivement et qui ont permis un soutien à l'organisation de l'adaptation scolaire tout en rehaussant le niveau de collaboration au sein des équipes-écoles.

MOTS-CLÉS : analyse de situations, collaboration, classe ordinaire, besoins éducatifs particuliers, intervenants scolaires.

1. Introduction

Cette étude vise à accompagner des intervenants scolaires dans l'organisation et la planification de l'intégration scolaire et à décrire des dispositifs de collaboration contribuant à l'organisation des services éducatifs dans les écoles. Dans cet article nous présentons les résultats obtenus au cours de cette recherche collaborative qui a été réalisée dans trois écoles primaires durant deux années scolaires. Des résultats issus des entretiens de groupes et des analyses de situations pédagogiques montrent que l'accompagnement offert a contribué au développement de pratiques collaboratives entre les intervenants et a favorisé une organisation des services éducatifs concertée visant à scolariser des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire.

2. La collaboration comme levier aux transformations des pratiques

La Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) engageait les pays signataires à repenser leur système scolaire afin qu'ils accueillent et scolarisent au sein des écoles primaires les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Les contextes éducatifs varient d'un pays à l'autre, mais les principes sous-jacents et les défis pour la mise en œuvre de pratiques inclusives demeurent sensiblement les mêmes et de telles pratiques se mettent en œuvre dans un processus lent et difficile dans de nombreux pays (Frankel, Susan & Amanda, 2010). Malgré un développement rapide dans les années 1970-1980, une stagnation a été observée au cours des années suivantes (Thomazet, 2008). Au Québec, malgré des visées résolument inclusives (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2016), les deux systèmes scolaires, l'enseignement adapté et l'enseignement régulier, sont encore de nos jours présents dans les écoles québécoises ; on peut retrouver dans une même école des classes spéciales et des classes ordinaires. La scolarisation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peut être située sur un continuum d'actions et d'organisation des services (Beauregard et Trépanier, 2010); il serait donc difficile de retrouver des modèles organisationnels exclusivement intégratifs ou inclusifs (Rousseau & Point, 2015). Selon les milieux scolaires, l'intégration peut parfois être envisagée graduellement, pour ensuite progresser vers une scolarisation à temps plein en classe ordinaire. Ainsi, au Québec, le taux d'élèves identifiés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) qui sont scolarisés en classe ordinaire à la formation générale des jeunes a augmenté graduellement au cours de la dernière décennie passant de 54,4 % (2001-2002) à 74,1 % (2015-2016), pour atteindre, en 2015, 84,9 % dans les écoles primaires (Commission des droits de la personne, 2018).

La démarche de cette recherche collaborative s'inscrit dans une réflexion sur les modèles organisationnels scolaires dans la foulée d'une volonté sociale et politique d'inclure tous les élèves et d'améliorer leur persévérance et leur réussite. Il y a plus de dix ans, la parution de *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) n'a pas permis de répondre aux nombreuses questions soulevées au sein des écoles qui souhaitent amorcer une démarche afin que ces élèves actuellement scolarisés en classe spéciale puissent être scolarisés en classe ordinaire dans leur école de quartier. La *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) souligne un des enjeux de l'école québécoise :

Viser la réussite éducative de tous les enfants et de tous les élèves implique que l'inclusion est au cœur des préoccupations et des pratiques quotidiennes du service de garde éducatif à l'enfance et de l'école. L'équité demeure une valeur inaliénable du système éducatif et fait appel, aujourd'hui plus que jamais, à l'inclusion. (MEES, 2017, p. 56).

Cette politique prend appui sur trois axes dont celui d'offrir à tous les élèves un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite. Pour ce faire, elle souligne qu'« Assurer un meilleur accompagnement, plus systématique et de façon continue, dans l'ajustement ou le renouvellement des pratiques est une condition essentielle d'évolution. » (MEES, 2017, p. 53). Accompagner la collaboration entre les divers intervenants devient un enjeu incontournable pour relever ces défis collectivement. La collaboration constituerait alors un levier pour la mise en œuvre d'une éducation inclusive. Des intervenants se mobilisent dans les écoles pour générer des « espaces temporels » (Viens, 2018) afin d'accompagner le développement professionnel des praticiens scolaires : « Devant la difficulté à répondre isolément aux besoins individuels, plusieurs écoles québécoises expérimentent des solutions collectives qui ont l'avantage de réduire les besoins d'individualisation » (CSE, 2017, p. 99).

Pour appuyer cette collaboration, les directions des écoles ont plus de responsabilités, mais aussi plus de latitude en regard de l'organisation des services éducatifs au sein de leur école (MELS, 2014). Bien qu'un conseil d'établissement au sein de chaque école entérine chaque année les choix organisationnels et pédagogiques, les membres élus qui y siègent ne sont pas tenus de consulter les données récentes de la recherche pour appuyer leurs décisions. En conséquence, les écoles et les commissions scolaires adoptent une gestion et une organisation des services éducatifs qui peuvent varier grandement d'un milieu à l'autre afin de rendre disponibles les ressources nécessaires à la réussite des élèves (Gaudreau *et al.*, 2008).

Depuis 2016, le projet éducatif élaboré par chaque école relève entre autres du « [...] principe de subsidiarité. Cette décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vise à accroître l'efficacité des actions menées au quotidien en ayant le souci de rapprocher les pouvoirs et les responsabilités le plus possible des élèves. » (MEES 2018, p. 5). Toutefois, l'organisation des services est souvent orchestrée en fonction des ressources humaines et financières disponibles, ce qui entraîne des disparités importantes entre les milieux scolaires (Gaudreau, 2010). Outre les grandes orientations proposées par les documents ministériels cadres, les modèles organisationnels qui sont implantés localement dans les commissions scolaires québécoises sont peu connus (Tremblay, 2015). Malgré l'évolution des mentalités et la volonté affirmée de promouvoir une politique inclusive de la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers, un certain nombre d'obstacles apparaissent de manière récurrente qui freinent la transformation des pratiques (Gilles, 2013). À titre d'exemple, le rôle des intervenants scolaires au sein de la transformation vers des pratiques inclusives dans les milieux scolaires devient plus complexe à mesure que la gamme d'attitudes et de croyances concernant la scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers augmente (Frankel, Susan & Amanda, 2010). Bien qu'on préconise désormais « une organisation des services éducatifs aux élèves en tenant compte de leurs besoins » (MELS, 2007, p. 1), les changements et défis organisationnels, qui doivent être relevés collectivement afin d'assurer une cohérence des services, restent encore nombreux.

Des commissions scolaires ont instauré une politique relative à l'organisation des services éducatifs sur leur territoire. Plusieurs de celles-ci stipulent que la scolarisation de l'élève en classe ordinaire doit être le premier service à envisager pour tous. Cependant, la persévérance et la réussite des élèves demeurent des préoccupations constantes dans les milieux scolaires et des pratiques collaboratives sont déjà prévues lors de l'élaboration et de l'évaluation du plan d'intervention ; toutefois, elles se résument souvent à la constitution de comités *ad hoc* (MELS, 2012). Dans un contexte où les commissions scolaires sont responsables de l'organisation des services, alors que ceux-ci sont décentralisés vers les écoles, entraînant une grande variabilité dans les services offerts, et que les deux systèmes, adapté et régulier, cohabitent encore à ce jour au sein d'une même école, nous posons la question suivante : ***Comment mobiliser la collaboration en vue de favoriser une transition réussie d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire au primaire?***

3. Un dispositif de collaboration pour répondre aux objectifs de la recherche

3.1. La collaboration

Comme plusieurs études établissent des liens entre la collaboration, la qualité de l'enseignement et la réussite des élèves et affirment que cette collaboration contribuerait à l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers (Bélangier, 2006), l'analyse des pratiques et des situations pédagogiques dans le cadre de l'intégration d'élèves vers la classe ordinaire suscite notre attention. Des recherches antérieures ont montré que le niveau de collaboration des enseignants aurait des effets sur la réussite scolaire des élèves (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Lapointe & Dion, 2015). Des études ont mis en évidence que des projets de collaboration efficaces entre des écoles spéciales et des écoles ordinaires (Gladstone, 2005), entre les milieux scolaires et les services externes (Tétreault & al., 2012), peuvent être mis en place au bénéfice des élèves tout comme la coordination entre les services sociaux et complémentaires, directement dans l'école.

Cette collaboration s'avère essentielle (Beaumont, Lavoie & Couture, 2010) et

[...] tous les intervenants, membres de la direction de l'école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective (MELS, 2007, p. 7).

Cette collaboration peut être établie entre les intervenants (Portelance, Borges & Pharand, 2011) lors de rencontres formelles ou informelles (Mitra, 2010) et pourrait contribuer à favoriser la réussite éducative et scolaire des élèves.

Dans une étude visant à connaître les attitudes des enseignantes du primaire à l'égard des conditions facilitant l'inclusion scolaire afin de mieux comprendre leurs impacts, Bélanger (2006) a fait ressortir l'importance de la collaboration au sein des écoles. Ses résultats relèvent que 82 % des enseignants interrogés qui pratiqueraient un modèle d'intégration ou qui proviendraient d'écoles inclusives croient que la collaboration entre collègues améliorerait l'enseignement offert à tous les élèves. Cette collaboration permettrait de maintenir une cohésion dans les approches et les interventions effectuées auprès des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Une démarche de recherche collaborative pourrait contribuer à refléter les pratiques et les perceptions des intervenants scolaires pour faire émerger des possibles conditions et éventuellement faire évoluer la situation (Bonvin, Valls, Ramel, Angelucci & Benoit, 2018). Cette démarche de prise de recul au moyen d'« interruptions » (Ainscow, 2005) et de réflexion pourrait contribuer à la formation continue des praticiens scolaires vers une approche plus inclusive de la diversité (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011).

Une démarche d'accompagnement et de collaboration réunissant des chercheurs et des intervenants scolaires permettrait de réfléchir collectivement afin de proposer de nouvelles pratiques organisationnelles et éducatives au sein d'écoles primaires qui souhaitent s'engager dans une telle démarche (Dubé, Dufour, Moldoveanu, Gadbois & Beaulieu, 2017). Plusieurs auteurs proposent de repenser l'organisation des services pour les élèves ayant des besoins particuliers, tout en reconnaissant que ces réflexions et les changements nécessaires demandent un travail de fond des acteurs scolaires (Prud'homme & al., 2011).

3.2. Les analyse de situation pédagogiques

Dans le but d'accompagner les intervenants scolaires dans une double visée de développement professionnel et de collaboration pour la planification et l'organisation des services éducatifs, différents dispositifs groupaux d'analyses de pratiques, parfois sous forme de consultations de groupe (Paré & Trépanier, 2010) peuvent être mis en place dans les écoles. D'abord, ces dispositifs favorisent les échanges entre les acteurs d'une même école ou encore de différents milieux scolaires. Ensuite, ils seraient un lieu d'échange et d'analyse permettant aux enseignants d'expliquer, d'élaborer, de clarifier, de réexaminer et parfois de redéfinir leurs pratiques (Grossmann, 2009).

La mise en place de dispositifs groupaux d'analyses de pratique permettrait de dégager des éléments de la pratique qui contribuent à l'intégration des élèves. Un tel dispositif consiste à analyser collectivement une situation pédagogique exposée par un intervenant. Les intervenants peuvent, à tour de rôle, exposer des obstacles rencontrés, des éléments anticipés, des préoccupations ou des observations réalisées lors de la transition de l'élève de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Un participant, nommé « narrateur », prend d'abord la parole librement et expose au groupe une situation qu'il a vécue ou qu'il appréhende de vivre au moment d'accueillir un élève ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de sa classe. Les autres intervenants l'écoutent et ils questionnent ensuite le « narrateur » afin de clarifier certains aspects qui viennent d'être exposés. Ensuite, ils réfléchissent ensemble et analysent collectivement la situation, dans un espace que Brookfield (1995, dans Grossmann, 2009) nomme « critical conversations », et que nous nommerons « analyse de situations pédagogiques ».

Ce dispositif vise ultimement à « dégager » des pratiques, afin d'induire « une ouverture, un espace pour repenser les relations à l'élève, à la classe, au savoir, mais aussi aux collègues, à l'institution. » (Grossmann, 2009, p. 785). Les pratiques peuvent alors être définies comme des actions effectuées par des individus au sein d'une communauté, avec les ressources disponibles, en vue d'atteindre des buts communs. Ces pratiques vont au-delà des tâches d'enseignement, mais incluent également comment les praticiens peuvent gérer les contraintes et les pressions avec lesquelles ils doivent conjuguer au quotidien (Ainscow, 2005).

3.3. Objectifs de la recherche collaborative

La présente recherche collaborative (Ainscow, 2005) a pour but d'accompagner des intervenants scolaires dans la planification et l'organisation des services éducatifs visant l'intégration scolaire d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les objectifs spécifiques sont :

1. Expérimenter un dispositif collaboratif qui favorise l'organisation des services éducatifs en vue de la transition des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire ;
2. Soutenir la réflexion, engager le questionnement collectif et le partage de solutions contextualisées dans le cadre d'analyses de situations pédagogiques ;
3. Décrire ces dispositifs collaboratifs mis en place.

Dans cet article, nous nous attarderons plus spécifiquement aux résultats en lien avec le deuxième objectif. Nous décrirons l'accompagnement des intervenants scolaires par la mise en place d'analyses de situations pédagogiques et présenterons les résultats quant aux types de situations qui ont été analysées collectivement et qui ont permis de soutenir l'organisation de l'adaptation scolaire tout en rehaussant le niveau de collaboration au sein des équipes-écoles.

4. L'accompagnement dans la mise en place du dispositif de collaboration

Cette recherche collaborative a été initiée par la présentation d'un protocole d'intégration visant à rehausser la collaboration d'intervenants scolaires lors de la transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire (Gadbois, 2015) à toutes les écoles d'une commission scolaire. Un accompagnement a ensuite été proposé à trois équipes-écoles primaires de cette commission scolaire afin qu'ils développent des pratiques de collaboration efficaces pour mieux organiser les services éducatifs lors de la transition d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers vers la classe ordinaire. Au total, six enseignantes de classe ordinaire, six enseignantes et un enseignant de classe spéciale, huit éducatrices spécialisées, une enseignante et un enseignant spécialistes (programme d'éducation physique et à la santé et programme d'anglais), deux stagiaires en enseignement, trois directions d'école, une conseillère pédagogique, deux chercheuses ainsi qu'une assistante de recherche, également doctorante¹, ont participé à ce projet.

Dans une première phase de collecte, des entretiens de groupe réalisés dans chacune des trois écoles ont permis de recueillir des données sur les thématiques suivantes : les pratiques organisationnelles, les pratiques inclusives, les élèves, et les acteurs impliqués, la collaboration déjà établie au sein des écoles, les effets observés chez leurs élèves, les défis rencontrés ainsi que les facilitateurs et les obstacles à la transition vers la classe ordinaire. Le canevas de chacun des entretiens comportait 15 questions, pour une durée de 2 h 30 heures pour chaque entretien de groupe.

Une deuxième phase de collecte, réalisée sur une période de plusieurs semaines, a permis d'effectuer des analyses de situations pédagogiques rencontrées lors de l'organisation des services éducatifs visant l'intégration d'élèves scolarisés en classe spéciale vers la classe ordinaire. Deux à trois rencontres d'une durée d'une demi-journée chacune ont eu lieu dans chaque école. Les participants avaient reçu le canevas d'analyse de situations pédagogiques au préalable et étaient invités à réfléchir à une situation vécue ou appréhendée qu'ils souhaitaient soumettre au groupe.

Lors de ces analyses, à tour de rôle, les participants étaient invités, sur une base volontaire, à prendre le rôle de narrateur, pour ensuite recevoir des propositions de la part des autres acteurs scolaires. Une participante externe aux situations vécues dans le milieu scolaire, membre de l'équipe de recherche, animait les échanges. Son rôle était de s'assurer que les interactions soient respectueuses et neutres, sans jugement, et qu'elles s'articulent autour de la situation narrée, tout en structurant la discussion selon le temps accordé à chaque période de l'analyse. Ces rencontres ont permis d'accompagner le processus d'analyse afin de permettre aux intervenants de réfléchir ensemble à l'organisation de pratiques éducatives plus inclusives au sein de leur école respective (Ainscow, 2005).

¹ Les deux chercheuses et l'assistante de recherche ont contribué à la coordination de la recherche (contacts avec les écoles, planification du calendrier, etc.) et ont été présentes à titre d'animatrice ou de participante lors des analyses de situations pédagogiques. L'assistante de recherche était responsable de la rédaction de synthèses des rencontres et a procédé à l'analyse des données telle que présentée dans cette section de cet article.

Les analyses de situations pédagogiques étaient structurées en cinq temps :

1. La personne narratrice prend la parole et décrit sa situation avec le plus de détails possibles. Elle énonce des faits et expose son besoin. Les intervenants participants l'écoutent, sans intervenir (10 minutes) ;
2. Tous les autres participants peuvent intervenir et poser des questions pour avoir plus d'informations et de détails. La personne désignée comme arbitre doit réguler les questions ; pas de jugement, ni d'analyse de la situation à cette étape (trois minutes) ;
3. Les participants formulent leurs hypothèses, leurs réactions, leurs expériences personnelles en lien avec la situation exposée en s'abstenant de porter un jugement. Les affirmations partagées sont susceptibles d'aider la personne narratrice à mieux comprendre ses pratiques et répondre à son besoin. À cette étape, la personne narratrice écoute les autres participants, sans intervenir. Elle peut toutefois noter les réactions et propositions (15 minutes) ;
4. La personne narratrice formule ce qu'elle retient de l'analyse. Elle fait un bilan de ce qui l'a particulièrement aidée et élabore un plan d'action. Elle partage ses réactions par rapport à son besoin initial et aux propositions offertes (cinq minutes) ;
5. La personne animatrice donne la parole à chaque participant. Tous ont l'occasion de faire un retour sur l'expérience et sur ce qu'ils en retiennent (non minuté) (dispositif adapté de Brookfield [1995], et schématisé dans Dubé, Gadbois et Dufour [2018]).

Au cours de ces demi-journées, entre une et trois situations par des narrateurs différents, pour une durée maximale de 40 minutes chacune, ont été analysées par le groupe. Afin d'avoir un éventail varié de situations, il leur était suggéré qu'elles soient présentées par différents intervenants scolaires, au fil des rencontres.

Les verbatim des rencontres et des analyses de situations pédagogiques ont été retranscrits sur MS Word et ensuite codés à l'aide du logiciel *NVivo 11*. Les données collectées ont été analysées selon une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou d'explicitation de phénomènes (Paillé & Mucchielli, 2012). En tout, en considérant les entretiens de groupe et les 14 analyses de situation pédagogiques, 461 unités de sens ont été générées. Le plan d'analyse comprend un codage par nœuds principaux portant sur les thèmes suivants : collaboration, types de situations présentées, organisation des services, réflexion collective sur l'intégration, facilitateurs, obstacles, défis et effets du projet dans l'école.

À la fin de l'année scolaire, des rencontres-bilans, d'une durée de deux heures, ont été réalisées afin de présenter à chacune des écoles une synthèse des résultats en vue de les valider avec les participants. Soulignons que des précautions éthiques ont été prises afin de réaliser cette recherche. Un certificat éthique a été accordé par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains. L'anonymat des participants et la confidentialité des données ont été préservés : ces derniers ont participé à l'étude sur une base volontaire, avec la possibilité de se retirer en tout temps.

5. Les analyses de situations pédagogiques : contribution au sein des équipes-écoles

Lors de la première phase de collecte, les entretiens réalisés avec les équipes-écoles ont fait émerger que l'analyse de situations pédagogiques serait un dispositif de collaboration, de réflexion collective et d'échange d'expertise à mettre en place.

L'avantage de ça, c'est que moi je trouve que l'expertise on l'a. On l'a ici, sur le terrain. On l'a sur le terrain parce qu'on a des personnes qui travaillent dans des milieux différents, mais qu'il suffirait que ces personnes-là puissent avoir du temps pour se parler. (É3_R1_EO²).

Les données issues des 14 analyses de situations pédagogiques effectuées dans les trois écoles primaires ont été analysées. Nous présentons les résultats liés aux types de situations en vue de faire ressortir l'adaptation pour

² *Codage :

É [chiffre attribué à l'école]_R[numéro de la rencontre]_type d'intervenant

EO : enseignante de la classe ordinaire

ES : enseignant ou enseignante de la classe spéciale

TES : technicienne en éducation spécialisée

DIR : direction

soutenir l'intégration, l'intervention scolaire à mettre en place, la planification et la transition éventuelle vers le secondaire.

5.1. Types de situations présentées

Les analyses de situations ont mené à des réflexions et des discussions axées sur des situations directement liées aux actions à mettre en place pour soutenir l'intégration en classe ordinaire. Malgré le fait que l'équipe de recherche n'ait pas encadré ou dirigé les intervenants vers des thématiques précises, les 14 analyses de situations menées dans les trois écoles relevaient de quatre thématiques principales. Ces thématiques sont présentées dans le tableau 1.

	École 1	École 2	École 3	Total
Adaptation pour soutenir l'élève intégré	1	2	1	4
Intervention scolaire pour soutenir l'intégration	3	2		5
Planification de l'intégration	3		1	4
Transition vers le secondaire		1		1
Total	7	5	2	14

Tableau 1. Thématiques abordées lors des analyses de situations dans les trois écoles

Afin d'exposer les types de situations pédagogiques abordés lors des analyses en groupe, nous présentons des exemples pour chacune des quatre thématiques.

5.1.1. Adaptation pour soutenir l'élève intégré

Cette thématique comprend les situations durant lesquelles les intervenants ont exposé des adaptations nécessaires à mettre en place pour soutenir l'intégration de l'élève dans la classe ordinaire. Il s'agit de situations où un élève était déjà intégré et pour lequel les intervenants devaient adapter leurs pratiques aux besoins éducatifs diversifiés. Cette thématique a été abordée dans les trois écoles. Voici un exemple de situation exposée dans l'école 1. Une éducatrice spécialisée qui soutient un élève intégré en classe ordinaire de deuxième année présente les comportements d'un élève qui démontre le besoin d'avoir plus de pauses au cours de la journée et de se retrouver dans un environnement calme, plus souvent qu'à l'habitude. Au cours de la présentation de sa situation à analyser, l'éducatrice explique que son inquiétude provient du fait qu'elle observe que l'élève a de plus en plus de difficulté à se rendre jusqu'au bout des travaux demandés en classe et qu'il perd rapidement l'intérêt. Elle se demande quelles adaptations pourraient être mises en place pour soutenir l'élève intégré dans la classe ordinaire.

L'analyse de la situation a fait ressortir des stratégies que l'éducatrice pourra proposer pour soutenir l'élève : utiliser des scénarios sociaux lors des périodes de pause pour encourager l'élève à accomplir ses tâches scolaires pendant les périodes de travail, morceler les tâches en plusieurs petites parties, s'il le demande, installer un bureau dans un coin de la classe pour permettre à l'élève de se retirer ou de travailler dans un coin plus calme. Ainsi, l'analyse de situation a été l'occasion de dresser le portrait de la problématique et d'échanger pour proposer des pratiques simples à aménager pour soutenir l'élève dans l'accomplissement de ses travaux en classe ordinaire.

5.1.2. Intervention pour soutenir l'intégration

Nos analyses ont fait émerger des interventions qui ont été mises en place par les intervenants scolaires pour soutenir l'intégration de l'élève, plus spécifiquement sur le plan des habiletés sociales.

Par exemple, dans l'école 1, une éducatrice spécialisée a exposé une situation relative à un élève intégré à temps plein en classe ordinaire en 6^e année et pour qui la récréation était problématique, de façon récurrente. L'éducatrice spécialisée expliquait, lors de la phase 1 de description de la situation : « Ce n'est pas dans l'intégration de la classe, mais c'est plus au niveau social que ça se fait, qui est le plus difficile. » (É1_R2_TES).

En exposant cette situation, l'éducatrice spécialisée souhaitait recevoir des propositions pour encadrer cette période de la journée pour cet élève. Au regard de la situation, la direction d'école a formulé une suggestion qui concernait la cause du problème et les ressources existantes pour y remédier :

On a à l'école la chance d'avoir des grands [élèves] qui font des activités plus structurées, même aux petites récréations. Est-ce qu'il a été pensé de peut-être imposer des activités structurées puisqu'on sait que ça reste un [élève] TSA qui a besoin d'une structure claire et définie puis que ça semble être le moment non structuré qui est plus problématique. (É1_R2_DIR).

Une autre analyse de situation, cette fois-ci à l'école 2, a été exposée par une enseignante de la classe ordinaire. Celle-ci souhaitait mieux soutenir un élève partiellement intégré dans sa classe. Elle jugeait qu'il serait plus profitable qu'il puisse être en classe ordinaire plus souvent. Toutefois, l'enseignante expliquait que l'élève semblait avoir beaucoup de mal à gérer son anxiété face à certaines situations et elle craignait qu'une augmentation du nombre de périodes d'intégration puisse avoir un effet négatif pour lui. Pour répondre à ce besoin, l'éducatrice spécialisée a suggéré d'ajouter graduellement des périodes d'intégration, en priorisant des matières que l'élève préfère :

Ça pourrait même être ECR [éthique et culture religieuse], arts dramatiques, des moments où il va vivre des plaisirs, il va vivre pas de frustrations, pour poursuivre le travail, justement, de l'intégration pour finalement peut-être aboutir [à une intégration à temps complet]. (É2_R3_TES).

5.1.3. Planification de l'intégration

Les quatre analyses de situations qui ont abordé cette thématique relataient des discussions portant sur la planification de l'intégration et les actions à mettre en place pour soutenir une intégration au rythme des besoins de l'élève, mais aussi en regard des ressources humaines disponibles dans l'école.

Par exemple, dans l'école 3, une enseignante de classe spéciale a exprimé son questionnement quant à la façon de mettre en place l'intégration pour un élève de niveau cinquième année qui ne bénéficiait plus du soutien offert en classe spéciale et qui pourrait bénéficier davantage d'une intégration à temps plein pour sa dernière année au primaire (l'année suivante).

On a analysé l'élève en fonction de ses facteurs personnels, ses facteurs environnementaux au niveau de la vie scolaire, de la vie communautaire et familiale. [...] C'est un élève de cinquième année français/mathématiques, vit toutes les autres disciplines au niveau de ses apprentissages en sixième année. [...]. Mais là où nous on se questionne par rapport à ça [...] on pense que l'année prochaine, on ne pourra pas répondre à son besoin, on ne voit pas qu'est-ce qu'on [la classe spéciale] va pouvoir lui apporter. (É3_R5_ES).

Au terme de l'analyse de situation et en vue de favoriser cette intégration à temps plein, l'équipe a organisé une intégration en cinquième année en classe ordinaire pour les semaines restantes de l'année scolaire en cours. Une démarche claire a été mise en place pour la suite : contacter les parents, fixer des objectifs et mobiliser les ressources requises.

À l'école 1, une autre situation portait également sur la planification de l'intégration. La situation exposée en était une d'anticipation face à l'arrivée, en cours d'année scolaire, d'une nouvelle enseignante dans une classe ordinaire où un élève venait d'être intégré. Dans la présentation de sa situation, l'enseignant de classe spéciale mentionnait :

Au niveau du suivi [...] que j'aimerais faire avec le professeur. On s'est dit, on va recommencer à zéro avec le nouveau prof qui va [arriver]. J'aimerais qu'on ait une petite rencontre question de se présenter puis lui dire qu'un élève ayant un TSA, de notre classe, est intégré dans sa classe. (É1_R3_ES).

À travers la présentation de sa situation, l'enseignant expliquait qu'il s'inquiétait quant à ce changement et souhaitait s'assurer que cette nouvelle enseignante soit bien préparée et informée concernant les besoins de l'élève intégré et qu'elle se sentira outillée et soutenue pour répondre à ses besoins éducatifs. À travers les échanges de cette analyse de situation, les intervenants ont su soutenir la nouvelle enseignante en planifiant un calendrier de rencontres pour qu'elle puisse exprimer ses besoins et pour partager des stratégies efficaces pour favoriser la réussite de l'élève intégré.

5.1.4. Transition vers le secondaire

Une situation présentée concernait la transition vers le secondaire. Elle a été exposée par une enseignante de l'école 2 qui appréhendait la préparation requise pour soutenir l'élève qui quittait l'école primaire vers l'école secondaire. Au terme des échanges, l'enseignante s'est exprimée :

Mais on s'en est parlé déjà puis tout ça, mais ce n'était pas clair. C'est déjà beaucoup plus clair pour moi. Je suis bien contente. Je vais pouvoir l'expliquer beaucoup plus clairement à la mère. Je me rends compte aussi que dans toutes les affaires, de le préparer pour le secondaire en général, on n'est pas si mal. On est même en avance un peu. (É2_R2_ES).

Concernant cette situation, la présence de la conseillère pédagogique a grandement contribué à cette analyse. Étant donné ses connaissances au sujet de l'école secondaire et de son organisation, cette dernière a pu proposer de nombreuses stratégies pour accompagner l'enseignante vers des décisions éclairées.

Puisque la transition au secondaire constituait un questionnement très important pour tous, une rencontre avec des intervenants du secondaire a été organisée pour la toute première fois dans cette commission scolaire. Ce moment d'échange entre les intervenants provenant des deux ordres (primaire et secondaire) a permis de partager leurs pratiques respectives relatives à l'intégration et aux actions à entreprendre pour rendre plus cohérente la démarche de transition entre les deux écoles. Cette rencontre représente un moment clé de la démarche d'accompagnement des intervenants scolaires afin qu'ils rehaussent leur niveau de collaboration pour favoriser une transition scolaire réussie pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette rencontre a aussi permis de répondre aux besoins exprimés par les intervenants des écoles primaires prenant part à la recherche.

5.2. Analyses de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration

Les intervenants scolaires qui ont bénéficié de l'accompagnement ont soulevé, à plusieurs reprises lors des rencontres, des effets positifs du dispositif d'analyse de situations pédagogiques pour rehausser le niveau de collaboration dans leur école.

Dans l'école 2, les intervenants ont apprécié la démarche et ont reconnu que celle-ci a permis de rassembler plusieurs intervenants scolaires, aux expertises différentes et complémentaires, autour d'une même situation. Selon eux, se rassembler constituait un facilitateur aux actions à mettre en place pour planifier et organiser l'intégration et pour comprendre les raisons qui sous-tendent certaines actions. Les intervenants ont aussi mentionné que la démarche proposée dans cette recherche collaborative a été un élément essentiel qui leur permettait de trouver des solutions concrètes qui répondaient à leurs besoins. « On s'écoute, on se parle, on réagit. Ensemble, pour trouver une solution, durable. En peu de temps, on peut se parler, s'écouter, cibler. » (É2_R3_DIR).

Le fait d'avoir cet « espace temporel » (Viens, 2018) a aussi été nommé comme facilitateur. À de nombreuses reprises, dans les trois écoles, les intervenants ont révélé qu'un des obstacles à la collaboration était le manque de temps pour se parler et se concerter. Or, le dispositif d'analyse de situations pédagogiques leur a permis de soulever des problématiques et d'établir un plan d'action dans un temps raisonnable et en impliquant de nombreux intervenants. « Ça donne le temps de s'asseoir entre professionnels. On se donne des moyens ensemble. On retient des pistes précises. » (É1_R2_ES).

La directrice de l'école 1 a aussi souligné que la démarche d'analyse de situations rehaussait la collaboration au sein de son école. Cette dernière a reconnu le potentiel de tels échanges et a même soutenu qu'elle souhaitait planifier de telles analyses au sein des rencontres-cycles mensuelles dans son école. « On devrait en avoir plus dans la CS [commission scolaire]. On se "challenge" » (É1_R2_DIR).

En plus de permettre d'aborder des situations pédagogiques vécues, les intervenants ont reconnu la pertinence de pouvoir aborder des situations anticipées. Par exemple, dans l'école 1, une enseignante en classe ordinaire a utilisé l'analyse de situations pour exposer ses réticences face à l'intégration d'un élève, qu'elle craignait depuis plusieurs mois. En ce sens, la démarche d'analyse de situations pédagogiques a permis à cette équipe-école d'entretenir un échange collaboratif, d'entendre les appréhensions d'une enseignante et de lui offrir des stratégies qui répondent à ses besoins.

Je suis une personne qui, moi je pense qu'ils sont bien dans leur petit « cocooning », comme disait [nom de la TES] tantôt. Moi je les trouve chanceux et je les laisserais là. Mais je vois..., mais j'ai compris après l'intervention, pourquoi on veut les amener au régulier dans le fond, parce que la société, la vie future, c'est... Mais, il arrive dans ma classe, comment ça se passe ? Il s'assoit, puis je fais comme s'il n'était pas là? Ou dois-je lui donner plus d'attention ? (É1_R3_EO).

Une fois la collaboration rehaussée et les actions mises en place, cette enseignante a reconnu qu'accueillir ce nouvel élève au sein de sa classe avait engendré des bénéfices éducatifs pour tous les élèves. « Je trouve que ce

nouvel élève apporte au groupe. Sérieusement. Il fait des interventions, c'est très naïf de sa part, mais ça ramène les enfants, le restant du groupe. Je trouve ça vraiment beau. » (É1_R4_EO).

Un constat a été émis pour les intervenants de cette école, soulignant l'importance d'échanger sur leurs appréhensions et leurs craintes afin de pouvoir aller au-delà de ces obstacles, pour faire un pas de plus vers une école inclusive. « Puis, tu ne serais peut-être pas restée prise avec ça, pendant les cinq derniers mois, jusqu'à aujourd'hui. » (É1_R3_ES).

5.3. Analyses de situations pédagogiques pour soutenir l'organisation de l'adaptation scolaire

En plus d'avoir eu des effets sur le niveau de collaboration, les intervenants ont nommé des effets des analyses de situations pédagogiques sur l'organisation des services et des pratiques éducatives dans leur milieu. La directrice de l'école 2 a expliqué que la démarche d'analyse de situations a permis à l'équipe de mieux planifier l'intégration, avec une plus grande rigueur grâce à une démarche élaborée et adoptée par tous les intervenants impliqués. « On planifie l'intégration, ce qu'on ne faisait pas avant. Ça nous a amenés à avoir une certaine rigueur et une procédure. Ça a permis à des gens de se rencontrer. À clarifier le comment faire. » (É2_Rbilan_DIR).

Les échanges concernant la planification de l'intégration ont amené les équipes-écoles 1 et 3 à prévoir à l'avance une place dans la classe ordinaire, pour un élève l'année suivante, pour ne pas dépasser le ratio enseignant/élèves déterminé par les politiques scolaires québécoises.

En terminant, un enseignant de la classe spéciale de l'école 1 a souligné les progrès sur le plan de la prise de conscience collective au regard de l'intégration. Selon cet enseignant, les analyses de situations ont permis de rassembler les intervenants de cette école autour d'une vision partagée pour les élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers.

Moi je le redis, je vais toujours le redire, ce genre de pratique là, cette formation, depuis qu'on s'est rencontrés, je trouve ça tellement formateur. C'est le fun, on parle ! Et ça parle beaucoup. On dit les vraies choses, la direction est là et on dit les vraies choses. Je pense qu'on est ensemble pour trouver une solution et trouver une piste ! Oui, on est..., on débroussaille l'intégration, et je pense que c'est un, vraiment, un super bon début. On s'écoute, on se parle, on réagit. C'est terrain! Terrain! Terrain! C'est quelque chose qui vient nous chercher. Moi, j'ai beaucoup apprécié. (É1_R3_ES).

6. Des conditions favorisant la collaboration et l'organisation des services éducatifs

Les résultats de la présente étude soulignent que les intervenants scolaires souhaitent planifier adéquatement l'organisation des services éducatifs des élèves ayant des besoins particuliers. Au sein de leur école, ils démontrent une volonté à ce que les perceptions demeurent ou deviennent positives, chez les enseignants des classes ordinaires qui seraient réticents à accueillir des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. On constate que les obstacles rencontrés ou anticipés qui ont été présentés précédemment portent souvent sur ces perceptions. L'occasion d'analyser en groupe, en réunissant des intervenants scolaires ayant des formations et expertises différentes, mais complémentaires au sein d'une même école, afin de réexaminer ensemble et de redéfinir leurs pratiques, pourrait contribuer à favoriser l'inclusion en limitant les obstacles, en générant des perceptions positives et une plus grande ouverture à la diversité. Des études antérieures avaient déjà montré que la collaboration entre les intervenants scolaires aurait des effets positifs pour favoriser l'inclusion scolaire (Bélanger, 2006) ainsi que pour contribuer à la réussite des élèves (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Lapointe & Dion, 2015).

Les résultats montrent que nos participants ont également le souci de créer des conditions éducatives qui placeront l'élève en situation de réussite éducative et ils souhaitent que cette transition soit vécue positivement par toutes les personnes impliquées ; les intervenants scolaires comme les élèves. Des journées de sensibilisation à chaque année scolaire, des activités collectives, des formations offertes aux enseignants des classes ordinaires ainsi qu'aux intervenants scolaires et des professionnels présents et disponibles, une préparation à l'accueil de l'élève et des actions à mettre en place qui contribuent à la réussite ont été nommés comme étant des facilitateurs. Ainscow (2005), dans une recherche collaborative effectuée durant trois années et impliquant des intervenants scolaires provenant de plusieurs écoles, avait également mis en lumière l'importance de ces temps d'arrêt afin de réfléchir collectivement en vue d'adopter des pratiques plus inclusives. L'auteur soulignait que l'inclusion peut être considérée comme un processus qui requiert des « interruptions », des temps d'arrêt et de réflexion collective pour échanger et débattre, pour identifier les obstacles et pouvoir les dépasser au moyen

d'une démarche de résolution de problèmes. Les résultats de la présente étude rappellent qu'instaurer de nouvelles modalités de soutien aux élèves implique une collaboration accrue entre les intervenants scolaires (Bonvin *et al.*, 2018).

On constate néanmoins le manque de temps pour se préparer, la nécessité de prévoir plus de rencontres formelles et planifiées afin de bien organiser la transition vers la classe ordinaire. Au tout début du présent projet, à la suite de la proposition de l'équipe de recherche d'offrir des demi-journées de formation, nos participants ont expliqué qu'ils avaient déjà les connaissances, sur place, dans leur commission scolaire et dans leur école, mais qu'ils avaient peu de temps pour partager leurs savoirs, leurs expertises, et échanger entre eux sur les situations vécues ou anticipées lors de l'intégration.

Par ailleurs, bien que la commission scolaire mette à la disposition des écoles et de leurs intervenants des formations et qu'elle dispose de professionnels pour soutenir les enseignants, les participants à notre étude ont mentionné qu'ils constataient encore des réticences face à l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers chez certains de leurs collègues. L'alourdissement de la tâche pour les enseignants qui a été souligné à maintes reprises (Doudin, Curchod-Ruedi & Lafortune 2010; Elhoweris & Alsheikh, 2006) a également été mentionné lors des rencontres.

Étant donné la grande liberté dans l'organisation des services éducatifs dans les écoles québécoises (Gaudreau, 2010), on constate que l'implication et le leadership de la direction d'école et la volonté de poser les actions qui faciliteront cette transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire sont des conditions essentielles (Rousseau, 2015). Malgré des réticences observées au départ, une fois la scolarisation de l'élève ayant des besoins particuliers dans la classe ordinaire réussie, c'est non seulement l'élève qui en bénéficie, mais également tous les élèves de la classe, comme en témoigne une enseignante de classe ordinaire ayant participé à notre étude. En privilégiant une recherche de solutions collectives à des besoins d'apprentissage individuels (CSE, 2017), les écoles font un pas de plus vers l'inclusion de tous les élèves.

La planification du nombre d'élèves dans les classes et de l'espace physique, de l'accompagnement offert aux élèves, mais également aux enseignants afin d'assurer un continuum de services éducatifs et, surtout, le temps de concertation et de partage d'expertise, sont les éléments qui ont émergé de nos résultats comme des conditions favorisant la collaboration et l'organisation des services éducatifs en vue d'adopter des pratiques plus inclusives au sein des écoles primaires.

7. Conclusion

Lors d'une de nos premières analyses de situations pédagogiques, la personne « narratrice » avait évoqué sa difficulté à choisir une situation pour la présenter à l'équipe. Cette personne a alors choisi de nommer ses appréhensions quant à l'intégration d'un élève dans sa classe ordinaire. Lors de la période de « description de la situation », première étape de la démarche, cette personne a pu exprimer tous ses questionnements et nommer ses besoins. L'énonciation de ses questions a permis d'ouvrir la discussion lors de la période d'analyse en groupe. Le groupe a bien compris les besoins et a su offrir des pistes pour répondre à ceux-ci. En ce sens, la démarche d'analyse de situations représente un dispositif de collaboration qui a permis aux intervenants de cette équipe-école de mieux comprendre les besoins et de trouver des moyens pour soutenir l'intégration.

Ces résultats permettent de mieux connaître les questionnements, les appréhensions, les temps de planifications et les pistes proposées par des intervenants scolaires afin de mieux soutenir et accompagner les enseignants et les élèves lors du passage de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Ces pistes contribueront à redéfinir collectivement l'organisation des services au sein de chacune des écoles primaires ayant participé au projet et à inspirer d'autres équipes-écoles. Ces « espaces temporels » de discussion et d'analyse contribuent à générer une réelle communauté éducative et à se donner le temps de réfléchir, collectivement à l'accueil des élèves lors de transitions scolaires, et dans la présente étude, pour favoriser la transition de la classe spéciale vers la classe ordinaire.

Dans les milieux scolaires, ces résultats contribueront à informer et former, lors de la formation initiale et continue, les intervenants scolaires (enseignants des classes ordinaires, enseignants des classes spéciales, techniciens en éducation spécialisée, directions d'école) au sujet de ces dispositifs d'analyse de situations pédagogiques. Ces nouvelles connaissances pour collaborer et réfléchir collectivement sur l'organisation des services éducatifs en lien avec les ressources nécessaires et disponibles pourraient contribuer à progresser vers une école inclusive : « La grande diversité des profils et des besoins des enfants et des élèves exige de l'école, tout comme des services de garde éducatifs à l'enfance, une très grande capacité d'adaptation. » (MEES, 2017, p.

13). Analyser collectivement des situations pédagogiques pourrait contribuer à un partage d'expertise, à développer de nouvelles pratiques et à apporter de nouvelles réponses à des besoins d'apprentissage diversifiés.

La collaboration en vue d'une organisation et d'une coordination des services éducatifs visant la réussite des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ne peut s'actualiser sans mieux connaître et comprendre les enjeux vécus par ceux les mettent en œuvre. Nous considérons que cette étude contribue à ce besoin de connaissances en mettant en évidence l'incidence positive de l'accompagnement par une équipe de chercheurs afin de rehausser la collaboration entre les enseignants et les intervenants scolaires en vue de réfléchir ensemble à de nouvelles avenues possibles pour les écoles en vue de planifier et adopter collectivement des pratiques éducatives inclusives.

Remerciements

Nous souhaitons remercier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). Cette étude a pu être menée grâce à leur appui financier dans le cadre d'un *Programme en partenariat en adaptation scolaire*.

Références bibliographiques

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Beaumont, C., Lavoie, J. & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: Université Laval (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire [CRIRES]).
- Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N. Trépanier et M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Condition favorisant l'inclusion scolaire. In C. Dionne et N. Rousseau (Ed.), *Transformation des pratiques éducatives* (pp. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bonvin, P., Valls, M., Ramel, S., Angelucci, V. & Benoit, V. (2018). Mise en place de pratiques inclusives à l'échelle d'un établissement scolaire : une étude des perceptions des enseignants. In G. Pelgrims & J.-M., Perez (Ed.), *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (2^e éd., pp. 147-163). Nîmes: Éditions de l'INSHEA.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Commission des droits de la personne. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec: Commission des droits de la personne.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la cinquième année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. & Lafortune, L. (2010). Inclusion et santé des enseignants et enseignantes: facteurs de risque et de protection. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 425-446). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dubé, F., Dufour, F., Moldoveanu, M., Gadbois, M.-E. & Beaulieu, K. (2017, mai). *Dispositifs de collaboration pour favoriser l'intégration d'élèves en situation de handicap vers la classe ordinaire au primaire*. Communication présentée au 85^e congrès de l'Association canadienne pour l'avancement du savoir (Acfas), Montréal.
- Dubé, F., Gadbois, M.-E. & Dufour, F. (2018, 17 décembre). Dispositif d'analyse d'une situation pédagogique. Planifier un espace-temps pour réfléchir collectivement au sein des établissements scolaires [Outil en ligne]. Accès : http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/_affiche_analyse_2018_final_0.pdf
- Elhoweris, H. & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1), 115-117.

- Frankel, E. B., Susan, G. & Amanda, A.-A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young exceptional children*, 13(5), 2-16.
- Gadbois, M-E. (2015). *Adaptation d'un protocole pour favoriser la collaboration dans le cas d'une intégration partielle d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'école primaire*. Rapport d'intervention inédit en Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? In N. Trépanier et M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 5-30). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 311-323.
- Gladstone, C. (2005). The Search for a Model of Effective Inclusive Practice through the Young Enterprise Scheme. *British Journal of Special Education*, 32(1), 42-47.
- Goddard, Y., Goddard, M. & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, 32(4), 764-796.
- Lapointe, J. R. & Dion, J. (2015). Description d'un processus de théorisation portant sur les conditions de réussite d'une expérience d'inclusion vécue par des élèves en troubles d'apprentissage : pratiques éducatives, attitudes parentales et éléments contextuels. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 68-91.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document à l'appui de la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Gestion du plan d'intervention*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Gestion axée sur les résultats: Pilotage du système d'éducation. Projet éducatif*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mitra, S. (2010). *Beliefs and practices of elementary school principals regarding collaboration between general and special education staff*. Thèse de doctorat au département Teaching and Learning, Northern Illinois University.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Paré, M. & Trépanier, N. (2010). La consultation en milieu scolaire. In N. Trépanier et M. Paré (Ed.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp.79-98). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Portelance, L, Borges, C. & Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 32(2), 6-22.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Point, M. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse* (Rapport de recherche N° 2014-AP-179083). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. & Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N., Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 5-48). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., Gascon, H. & Marier Deschênes, P. (2012). Déficience, scolarité, parentalité: comment s'organise la complémentarité des services? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 5-12.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 51-65.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Accès : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Viens, C. (2018). *Une recherche-action-éducation pour accompagner le développement professionnel d'accompagnateurs pédagogiques qui soutiennent la mise en œuvre d'une éducation inclusive en milieu minoritaire francophone de l'Alberta*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.