

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE MAITRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION (PROFIL AVEC MÉMOIRE)

PAR

MARILYN DUPUIS BROUILLETTE

PRATIQUES INCLUSIVES D'INTERVENANTES SCOLAIRES
ŒUVRANT AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UNE DYSPHASIE SÉVÈRE
EN CLASSE DE MATERNELLE CINQ ANS

NOVEMBRE 2017

Sommaire

Ce mémoire de maîtrise se situe dans un contexte où l'inclusion scolaire est valorisée et considérée comme un processus complexe. Le thème de ce projet de recherche s'inscrit dans les domaines de recherche de l'adaptation scolaire et de l'éducation préscolaire. En effet, au Québec, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) souligne que l'inclusion scolaire de tous les élèves en classe ordinaire est favorisée, et ce, dès leur plus jeune âge.

Étant donné les enjeux de l'éducation, les élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) peuvent manifester des difficultés qui amènent les intervenants à répondre à leurs besoins et éviter les situations de handicap pour mieux les inclure dans la classe ordinaire. Ce projet de recherche met en lumière les différentes pratiques inclusives mises en place par les intervenants scolaires pour les élèves ayant une dysphasie sévère spécifiquement. Ces pratiques inclusives sont principalement en lien avec les pratiques pédagogiques, mais elles regroupent également d'autres aspects. Chacune des pratiques inclusives peut apparaître comme une condition qui facilite le processus d'inclusion scolaire lorsqu'elle est présente et positive et une condition qui fait obstacle lorsqu'elle est absente ou négative.

Bref, cette recherche démontre la réalité d'intervenants scolaires qui œuvrent auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans.

Remerciements

Tout d'abord, ce projet n'aurait pas eu cette couleur sans Samuel et Yannick qui m'ont montré que la vie est belle avec une dysphasie et que tout est possible.

Cette recherche n'aurait pas été une expérience de vie enrichissante sans la présence et le soutien constant de ma directrice, Johanne April, et de ma codirectrice, Judith Beaulieu. Je me compte choyée d'avoir travaillé avec des professeures aussi professionnelles, dévouées et attentives. Pour vous deux, je ne saurais trouver les mots pour vous témoigner de l'influence que vous avez dans mon cheminement professionnel.

Merci à mes collègues de travail qui ont su m'écouter encore et toujours parler de mon sujet et de mes doutes. Merci Charline, il y en a des choses à discuter ! Merci infiniment à mon conjoint de m'accompagner dans cette aventure intense. Votre écoute m'est précieuse et votre présence m'a permis d'avoir un équilibre mental, c'est certain !

Il va de soi que des remerciements sont nécessaires pour toutes les personnes qui ont croisé mon parcours et qui m'ont influencé. Merci à toutes ces personnes avec qui j'ai pu parler de mon sujet de recherche et, grâce à qui, j'ai pu me creuser la cervelle en revenant dans ma voiture pour reprendre de plus belle la réalisation de ce mémoire. Chaque échange a influencé de près ou de loin la rédaction de cette recherche.

Un dernier mot à ma mère qui a su m'encourager dans mes études pendant toutes ces années et qui a cru en moi jusqu'à la toute fin.

Table des matières

<i>Sommaire</i>	ii
<i>Remerciements</i>	iii
<i>Liste des tableaux</i>	viii
<i>Liste des figures</i>	ix
<i>Liste des acronymes et des sigles</i>	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Législations et politiques entourant l'inclusion scolaire	6
1.2. Implantation du processus d'inclusion scolaire par la mise en place de pratiques inclusives	8
1.3. Processus d'inclusion scolaire spécifique à l'éducation préscolaire	10
1.4. Ressources disponibles à la mise en place des pratiques inclusives à l'éducation préscolaire pour les élèves ayant une dysphasie sévère	13
1.4.1. Les programmes de formation ministériels	13
1.4.2. La responsabilité professionnelle	14
1.5. Question et objectifs de recherche	16
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	17
2.1. Dysphasie.....	18
2.1.1. Le portrait global de la dysphasie	19
2.1.2. Les impacts de la dysphasie sévère sur les fondements de l'apprentissage scolaire	20
2.2. Pratiques inclusives	22
2.2.1. Une recension des écrits sur les pratiques inclusives	24

2.2.2. L'aspect social comme pratique inclusive.....	27
2.2.3. L'aspect organisationnel comme pratique inclusive.....	28
2.2.4. L'aspect psychopédagogique comme pratique inclusive	32
2.2.5. L'aspect pédagogique comme pratique inclusive.....	33
2.2.6. Un retour sur les pratiques inclusives.....	39
2.3. Retour sur les objectifs de recherche	40
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	41
3.1. Posture épistémologique et type de recherche.....	42
3.2. Participantes.....	44
3.3. Modalités de collecte de données	47
3.3.1. L'observation non participante.....	47
3.3.2. L'entrevue individuelle semi-dirigée	48
3.3.3. L'utilisation de documents pédagogiques	49
3.4. Modalités d'analyse.....	51
3.5. Considérations éthiques	54
3.6. Limites méthodologiques.....	55
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	57
4.1. Présentation des pratiques inclusives reliées aux pratiques différenciées (premier objectif)	58
4.1.1. L'axe de la structure des pratiques différenciées.....	58
4.1.2. L'axe du processus des pratiques différenciées.....	62
4.1.3. L'axe de la production des pratiques différenciées	66
4.1.4. L'axe du contenu des pratiques différenciées.....	67

4.2. Présentation des pratiques inclusives reliées aux pratiques individualisées (deuxième objectif)	68
4.2.1. L'axe de la structure des pratiques individualisées	69
4.2.2. L'axe du processus des pratiques individualisées	72
4.2.3. L'axe de la production des pratiques individualisées	77
4.2.4. L'axe du contenu des pratiques individualisées	78
4.3. Présentation des facilitateurs présents dans la mise en place des pratiques inclusives (troisième objectif)	82
4.3.1. L'aspect social perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives.....	82
4.3.2. L'aspect organisationnel perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives.....	85
4.3.3. L'aspect pédagogique perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives.....	89
4.3.4. L'aspect psychopédagogique perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives.....	91
4.3.5. L'aspect politique perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives	93
4.4. Présentation des obstacles présents dans la mise en place des pratiques inclusives (quatrième objectif).....	94
4.4.1. L'aspect social perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives.....	94
4.4.2. L'aspect organisationnel perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives.....	97
4.4.3. L'aspect pédagogique perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives	101
4.4.4. L'aspect psychopédagogique perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives	101
4.4.5. L'aspect politique perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives	104

CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	105
5.1. Constat 1 – La différenciation et l’individualisation de l’axe de la structure et du processus sont présentes à la maternelle	106
5.2. Constat 2 – La différenciation se confond parfois avec l’individualisation à la maternelle.....	109
5.3. Constat 3 – Pourquoi y a-t-il autant d’écart dans la mise en place des pratiques individualisées à la maternelle ?.....	111
5.4. Constat 4 – La perception de la modification pédagogique par les intervenantes de la maternelle.....	114
5.5. Constat 5 – Les intervenantes ont peu ou pas de connaissances théoriques sur la différenciation et l’individualisation.....	116
5.6. Constat 6 – L’étendue des différentes conditions possibles dans la mise en place des pratiques inclusives à la maternelle.....	118
CONCLUSION.....	122
APPENDICE A : Approfondissement de l’aspect politique des pratiques inclusives	126
APPENDICE B : Formulaire de consentement	128
APPENDICE C : Grille d’observation non participante.....	131
APPENDICE D : Guide d’entrevue individuelle semi-dirigée	133
APPENDICE E : Grille de synthèse d’un document pédagogique	136
APPENDICE F : Objectifs et modalités de collecte et d’analyse de données.....	138
APPENDICE G : Approfondissement des résultats des pratiques différenciées.....	140
APPENDICE H : Approfondissement des résultats des pratiques individualisées (accommodation).....	143
APPENDICE I : Approfondissement des résultats des pratiques individualisées (modification).....	146
RÉFÉRENCES.....	149

Liste des tableaux

<i>Tableau 1.</i> Portrait des participantes dans les milieux scolaires du projet de recherche	46
<i>Tableau 2.</i> Approfondissement de l'aspect politique des pratiques inclusives	127
<i>Tableau 3.</i> Objectifs et modalités de collecte et d'analyse de données	139

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Comparaison entre les critères de diagnostic de la dysphasie sévère et les attentes de la compétence 4 du programme	21
<i>Figure 2.</i> Les dix conditions à l'inclusion scolaire selon Tremblay (2012)	25
<i>Figure 3.</i> Les différents aspects de l'inclusion scolaire selon Moreau <i>et al.</i> (2005) ..	26
<i>Figure 4.</i> Le continuum de la pédagogie inclusive.....	38
<i>Figure 5.</i> La dynamique entre les différents aspects de l'inclusion scolaire	119
<i>Figure 6.</i> Les pratiques différenciées relevant de l'axe de la structure réalisées par les intervenantes scolaires.....	141
<i>Figure 7.</i> Les pratiques différenciées relevant de l'axe du processus réalisées par les intervenantes scolaires.....	141
<i>Figure 8.</i> Les pratiques différenciées relevant de l'axe de la production réalisées par les intervenantes scolaires.....	142
<i>Figure 9.</i> Les pratiques différenciées relevant de l'axe du contenu réalisées par les intervenantes scolaires	142
<i>Figure 10.</i> Portrait global des pratiques différenciées relevant des quatre axes.....	142
<i>Figure 11.</i> Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe de la structure réalisées par les intervenantes scolaires	144
<i>Figure 12.</i> Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe du processus réalisées par les intervenantes scolaires	144
<i>Figure 13.</i> Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe de la production réalisées par les intervenantes scolaires.....	145
<i>Figure 14.</i> Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe du contenu réalisées par les intervenantes scolaires	145
<i>Figure 15.</i> Portrait global des pratiques individualisées (accommodation) relevant des quatre axes	145
<i>Figure 16.</i> Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe de la structure réalisées par les intervenantes scolaires	147

- Figure 17.* Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe du processus réalisées par les intervenantes scolaires147
- Figure 18.* Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe de la production réalisées par les intervenantes scolaires.....148
- Figure 19.* Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe du contenu réalisées par les intervenantes scolaires148
- Figure 20.* Portrait global des pratiques individualisées (modification) relevant des quatre axes148

Liste des acronymes et des sigles

HDAA :	Handicapé ou ayant des Difficultés d'Adaptation ou d'Apprentissage
MEESR :	Ministère de l'Éducation, des Études Supérieures et de la Recherche
MELS :	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
PEA :	Programme des Études Adaptées
PEH :	Préposé aux Élèves en situation de Handicap
PFEQ :	Programme de Formation de l'École Québécoise
TES :	Technicien en Éducation Spécialisée
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (terme anglophone)

*« Rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes ses ressources,
rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré,
qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué. »*

(Meirieu, 1996)

INTRODUCTION

L'inclusion scolaire est un processus de scolarisation qui existe depuis les années 1990 (Nootens, 2010; Rousseau, 2015; Trépanier et Paré, 2010). Cette avenue est devenue « la voie privilégiée en éducation » (Bélanger, 2006, p. 69). Même si les définitions de l'inclusion scolaire divergent sur certains points selon les auteurs (Rousseau, 2015; Vienneau, 2006), une certaine uniformité du concept peut être dégagée (Rousseau, 2015). À ce jour, l'inclusion consiste à scolariser tous les élèves dont ceux vivant une situation de handicap ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dans une école ordinaire en classe ordinaire. Pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire, des conditions sont nécessaires. Lorsque la majorité, voire la totalité, des conditions nécessaires à l'inclusion scolaire sont présentes, l'organisation apparaît optimale et acceptable. L'UNESCO valorise une scolarité inclusive lorsque toutes ces conditions sont présentes (Forlin, 2006; UNESCO, 2006). Ainsi, il serait défavorable de valoriser l'inclusion scolaire en l'absence de la majorité des conditions.

Dans une même ligne de pensée, au Québec, selon la Charte des droits et libertés de la personne (Ministère du Patrimoine canadien, 2016), nul ne peut être discriminé pour un handicap ou pour le moyen utilisé pour pallier ce handicap. Ainsi, tous les élèves vivant une situation de handicap ont accès à la scolarisation en classe ordinaire si telle est leur volonté ou celle de leurs parents, jusqu'à ce que trop de ressources doivent être mises en place pour réaliser une inclusion positive (MEQ, 1999).

Ainsi, il est possible d'amorcer le processus d'inclusion dès l'entrée à la maternelle. En effet, tous les élèves peuvent s'inscrire à la maternelle, dont les élèves HDAA. Des diagnostics peuvent être posés par les professionnels dès la maternelle, dont celui de dysphasie sévère, un trouble langagier, qui est le deuxième le plus prévalent à la suite de celui de l'autisme (MEESR, 2017). En effet, l'approche inclusive amène le système scolaire à accueillir chaque élève, peu importe ses caractéristiques, en lui permettant de participer de façon optimale à sa communauté, son école et sa classe (Moreau, Maltais et Herry, 2005). Dans cet ordre d'idées, les intervenantes¹ ont recours à une pédagogie inclusive (Vienneau, 2010) dont les pratiques pédagogiques sont différenciées et individualisées. Malgré les recommandations internationales d'inclure tous les élèves dès l'éducation préscolaire (UNESCO, 1994) aucune recherche recensée n'aborde l'inclusion scolaire pour les élèves ayant une dysphasie sévère à la maternelle. Les pratiques inclusives présentes dans les classes de la maternelle sont donc peu connues.

Dans ce projet de recherche, une présentation de la problématique abordant la réalité des pratiques inclusives à la maternelle est exposée dans le premier chapitre. Le cadre conceptuel, qui approfondit la dysphasie et les pratiques inclusives, est expliqué dans le deuxième chapitre. La méthodologie est présentée dans le troisième chapitre suivi de la présentation des résultats au quatrième chapitre et de la discussion de ces mêmes résultats au cinquième chapitre. Pour clore ce mémoire, une conclusion résume l'ensemble de la question liée aux pratiques inclusives à la maternelle.

¹ Dans la présente recherche, dans le but de ne pas alourdir le texte, les termes employés pour désigner les sujets de la recherche sont de genre féminin étant donné la représentativité de ce genre dans les milieux.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

L'inclusion scolaire a émergé au Québec dans les années 1990 à la suite de la politique québécoise sur l'intégration scolaire présente depuis les années 1970 (Rousseau, 2015; Trépanier et Paré, 2010). L'inclusion scolaire se définit comme étant un processus, et non une finalité, qui permet à tous les élèves d'être scolarisés dans le milieu le plus normalisant possible, soit la classe ordinaire dans une école ordinaire. Cependant, il n'existe pas encore d'accord commun sur les définitions respectives de l'inclusion et de l'intégration scolaire, mais plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que l'inclusion respecte la diversité des élèves (Ducharme, 2008; Vienneau, 2006; Rousseau, 2015) alors que l'intégration encourage l'homogénéité des caractéristiques au sein d'une même classe. Ainsi, les élèves intégrés en classe ordinaire sont perçus comme des « visiteurs », car ils correspondent momentanément à la norme de la classe ordinaire (Rousseau, 2015; UNESCO, 2006). AuCoin et Vienneau (2010) associent la normalisation à l'intégration en sachant que la classe constitue une norme d'apprentissage auxquels les élèves doivent se conformer pour y rester. Contrairement à cela, la dénormalisation est reliée à l'inclusion scolaire dans ce sens où chaque élève définit sa propre norme (AuCoin et Vienneau, 2010). Bref, l'inclusion scolaire abolit toutes formes d'exclusion, qu'elles soient basées sur une appartenance religieuse, culturelle ou une déficience par exemple.

1.1. Législations et politiques entourant l'inclusion scolaire

Au Québec, dans le cas des élèves en situation de handicap ou de difficultés d'apprentissage et d'adaptation (HDAA), la politique de l'adaptation scolaire s'inscrit dans un processus d'inclusion scolaire en affirmant que « c'est à l'école ordinaire et en classe ordinaire que sont dispensés les services éducatifs à la majorité des élèves. C'est donc une adaptation des services qui y sont offerts qui doit d'abord être privilégiée pour les élèves handicapés ou en difficulté. » (MEQ, 1999, p.20). Au niveau international, la Déclaration de Salamanque renchérit que : « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant. » (UNESCO, 1994, p. viii). Ainsi, le processus d'inclusion scolaire est appuyé par plusieurs instances.

De ce fait, il est indéniable que l'UNESCO valorise une éducation inclusive et elle l'encourage même dès la petite enfance. Un programme d'éducation et de protection à la petite enfance (EPPE) favorise également le développement et l'apprentissage holistiques des jeunes enfants âgés de zéro à huit ans dans une optique d'inclusion sociale d'abord et scolaire ensuite (UNESCO, 2017). Dans cet ordre d'idées, plus près de nous, la première voie d'action de la politique de l'adaptation scolaire est de : « reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires. Par où commencer pour assurer la réussite de l'élève ? La réponse est simple : par le début, le plus tôt possible, avant même l'apparition des difficultés ou de façon à en prévenir l'aggravation. »

(MEQ, 1999, p. 18). La maternelle apparaît comme un contexte propice pour cette prévention et, en cas de besoin, des interventions précoces. Plusieurs recherches abondent dans ce sens en concluant que la prévention peut se faire dès la maternelle (Bouchard, 2008; Ducharme, 2008; Morin, 2007). Ainsi, il est possible d'affirmer que les politiques et les lois québécoises « tendent vers » une éducation inclusive, et ce, dès l'éducation préscolaire.

Toutefois, Vienneau (2004) souligne que l'inclusion scolaire est réalisable sous certaines conditions, les complexités étant « la combinaison idéale de ressources, de soutien et de services qui permettra de maximiser les effets positifs de l'inclusion pour tous les élèves de la classe ordinaire. » (Vienneau, 2004, p. 147). Ainsi, les élèves qui veulent être scolarisés en classe ordinaire y ont droit jusqu'à ce que le milieu ne puisse plus fournir les ressources nécessaires. Dans le même sens, la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) nuance l'implantation de l'inclusion en confirmant qu'il existe des conditions pour la mise en place des pratiques inclusives, ici nommées des « moyens » :

(...) dès que l'évaluation individuelle d'un élève handicapé révèle que son intégration, partielle ou complète, en classe ordinaire est la mesure la plus profitable pour lui en vue de maximiser ses apprentissages et son insertion sociale, la commission scolaire doit procéder à cette intégration et offrir à l'élève les moyens jugés nécessaires, à moins que cela ne constitue pour elle une contrainte excessive ou ne porte atteinte de façon importante aux droits des autres élèves. (MEQ, 1999, p. 22).

Ces propos sont également partagés par des chercheurs tels que Rousseau (2015) et Tremblay (2012). Ainsi, il existe certaines conditions dans l'implantation de l'inclusion scolaire afin qu'elle soit jugée comme étant fonctionnelle et optimale. Les

croyances et l'attitude de toutes les intervenantes scolaires présentes dans l'école, le type de leadership de la direction de l'école, la présence de formations continues et certaines formes de collaboration sont parmi les conditions présentes pour la mise en place de pratiques inclusives (Bélanger, 2006; Janney et Snell, 2013; Nootens, 2010; Paré, 2011; Vienneau, 2006). Ainsi, une des conditions favorables à l'implantation d'un soutien adapté est la collaboration des diverses intervenantes scolaires dont l'enseignante titulaire fait partie. En effet, l'enseignante peut avoir besoin du support direct ou indirect d'une technicienne en éducation spécialisée (TES), d'une orthopédagogue ou d'une orthophoniste pour offrir du soutien aux élèves HDAA. C'est pour cette raison que nous nous intéressons, dans ce projet de recherche, au soutien offert par toutes les intervenantes scolaires. Somme toute, sans la majorité des conditions présentes, les législations internationales et les politiques provinciales n'entraînent pas directement un changement des pratiques inclusives pour les élèves HDAA (Nootens, 2010).

1.2. Implantation du processus d'inclusion scolaire par la mise en place de pratiques inclusives

Malgré la présence de l'ensemble de ces politiques pour valoriser l'inclusion scolaire, la mise en place des pratiques inclusives est complexe. Il n'existe aucun consensus ni protocole sur l'implantation de l'inclusion scolaire (Booth et Ainscow, 2002). Or, il est possible de faire ressortir certaines caractéristiques dans des écoles où il existe une culture inclusive et qui tendent vers un processus d'inclusion scolaire.

Un des éléments clés de l'inclusion scolaire, selon Vienneau (2006), est la pédagogie de l'inclusion. Plusieurs auteurs abondent dans ce sens en affirmant qu'une pédagogie qui respecte les différences des élèves est de loin préférable afin de mieux répondre aux besoins des élèves (Nootens, 2010; Paré, 2011; Rousseau, 2015). La différenciation pédagogique comme outil d'inclusion est une pédagogie qui respecte les différences des élèves : ce qui fait d'elle une pédagogie tout indiquée pour le contexte de l'inclusion scolaire (Rousseau, 2015; Tomlinson, 2014; Vienneau, 2006), et ce, en tenant compte des conditions d'implantation. De ce fait, dans la présente recherche, il est possible d'affirmer que les visées de la pédagogie différenciée (différenciation pédagogique) et de la pédagogie inclusive sont similaires ; toutes deux visent à répondre aux besoins de tous les élèves de la classe, que ces besoins soient similaires ou non. Ainsi, une des conditions *sine qua no* des pratiques inclusives est celle directement en lien avec l'aspect pédagogique.

Par ailleurs, comme l'implantation d'une culture inclusive ne requiert pas seulement une pédagogie inclusive, plusieurs aspects doivent être considérés pour amener les partenaires du milieu scolaire à développer des mesures de soutien favorisant l'accueil de tous les élèves dont ceux ayant des besoins particuliers (Dionne et Rousseau, 2006; Morefield, 2002; Nootens, 2010; Rousseau, 2015; Rousseau et Bélanger, 2004; Tremblay, 2012). L'organisation des services reliés à l'inclusion scolaire comporte plusieurs aspects: « politique, socio-organisationnel, psychopédagogique ou pédagogique » (Moreau *et al.*, 2005, p. 47). L'ensemble de ces aspects sont abordés de près ou de loin dans le présent projet de recherche : l'aspect politique par les législations

et les programmes prescrits ; l'aspect socio-organisationnel par l'accès et les ressources mises en place pour l'inclusion scolaire dans les milieux ; l'aspect psychopédagogique par les éléments reliés à la gestion de classe notamment et ; l'aspect pédagogique par les pratiques pédagogiques inclusives réalisées par les intervenantes. Trois aspects seront développés dans le cadre conceptuel : les aspects pédagogique, psychopédagogique et socio-organisationnel (Moreau *et al.*, 2005; Rousseau, 2015).

1.3. Processus d'inclusion scolaire spécifique à l'éducation préscolaire

Plusieurs de ces aspects peuvent être considérés comme des conditions pour un processus optimal de l'inclusion scolaire. Ces aspects ont été recensés au primaire, mais pratiquement aucune recherche recensée n'aborde ces aspects à l'éducation préscolaire. Pourtant, comme explicité précédemment, il importe d'intervenir dès l'éducation préscolaire, voire même dès la petite enfance, parce que c'est à cette période de la vie que l'élève commence à forger sa personnalité selon ses expériences (Bouchard, 2008; Ducharme, 2008; UNESCO, 1994). « Pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté, il semble que l'intervention précoce, dès les premières années scolaires, donne d'excellents résultats. » (MEQ, 1999, p. 19). Ainsi, le fait de respecter et de valoriser la singularité de l'enfant dans son développement permet de mieux révéler son potentiel.

En lien avec le respect des besoins singuliers de chaque enfant, un des principes qui sous-tend le programme d'éducation préscolaire au Québec est l'approche développementale. Ce concept consiste à accueillir, à respecter et à valoriser le développement simultané, intégré et continu de toutes les dimensions de l'enfant que ce

soit au plan neurologique, moteur, social, affectif, cognitif et langagier (April, Lanaris et Bigras, 2017; Bouchard, 2008; Masten, 2014). « On comprend alors l'importance d'agir dès l'éducation préscolaire, dans une perspective développementale et inclusive, afin de permettre à tous les élèves de développer leur plein potentiel » (April *et al.*, 2017, p. 5) et leur participation dans la classe d'abord et ensuite dans la société. Ainsi, il serait pertinent de connaître les pratiques inclusives réalisées dans ce contexte.

En s'inspirant du modèle de production de processus de handicap de Fougeyrollas (2010), il est primordial de tenir compte de l'environnement autour de l'élève afin de répondre à ses besoins spécifiques et d'éviter de le mettre dans une situation où il aura de la difficulté à se développer, c'est-à-dire une situation de handicap (Fougeyrollas, 2010). Donc, la pédagogie inclusive qui se centre sur les besoins de tous les élèves de la classe permet, dans un sens, de respecter les besoins spécifiques des élèves. Ce modèle explique que les interventions se font par l'environnement de l'élève et que ce dernier n'est pas maître de ses difficultés ; en effet, son environnement le place dans une situation où ses comportements ne correspondent pas aux attentes du milieu.

Dans une situation où un élève manifeste des difficultés liées au développement langagier, les situations de handicap à l'éducation préscolaire sont fort probables. Ainsi, l'interaction entre les élèves ayant des difficultés langagières et les attentes des intervenantes (donc l'environnement) peut entraîner une situation de handicap quand des tâches liées au langage oral (en lien avec la compétence du développement langagier du programme d'éducation préscolaire) leur sont prescrites et

qu'elles sont directement en lien avec leurs caractéristiques. Dans ce cas-ci, le projet de recherche se concentre sur les élèves qui manifestent un trouble primaire du langage appelé dysphasie (Elleberg, 2015). En effet, dès l'enfance, les élèves ayant une dysphasie sévère présentent un manque de vocabulaire, de l'incompréhension de certaines directives ou ces deux composantes à la fois (Elleberg, 2015; Lussier et Flessas, 2009). La complexité de l'apprentissage du langage induit plusieurs obstacles qui peuvent compromettre l'accès au programme de formation générale. Par ailleurs, une compétence dans le programme d'éducation préscolaire vise le développement langagier. Cette compétence nommée « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » englobe trois composantes qui regroupent l'intérêt pour la communication, la compréhension ainsi que la production d'un message. C'est donc confirmer son importance dans le développement de l'enfant (Bouchard, 2008; Doyon et Fisher, 2010).

En plus de l'intensité et de la persistance de la dysphasie sévère, la prévalence de ses manifestations est présente chez un grand nombre d'élèves (Elleberg, 2015; Thordardottir *et al.*, 2011). Les élèves ayant une dysphasie sévère constituent 24,11 % des élèves HDAA, soit la deuxième catégorie la plus présente à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire après les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (MEERS, 2015c). En 2014-2015, près de 60 % des élèves ayant une dysphasie sévère sont inclus en classe ordinaire à la maternelle cinq ans (MEESR, 2017).

Force est de constater que les besoins spécifiques des élèves ayant une dysphasie sévère peuvent engendrer un soutien pédagogique pour une inclusion optimale. C'est ainsi qu'il est possible d'exposer la nécessité d'une pédagogie de

l'inclusion à la maternelle pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Somme toute, il faut s'intéresser à l'implantation du processus d'inclusion à l'éducation préscolaire, surtout pour les élèves ayant un développement langagier atypique dans un contexte où la communication est omniprésente. Ainsi, il est primordial de connaître dans quel environnement les élèves ayant une dysphasie sévère évoluent afin de les amener à développer leur plein potentiel.

1.4. Ressources disponibles à la mise en place des pratiques inclusives à l'éducation préscolaire pour les élèves ayant une dysphasie sévère

Sachant que ces élèves sont, la majorité du temps, inclus dans une classe de maternelle ordinaire, les intervenantes doivent répondre aux besoins spécifiques. Or, plusieurs recherches démontrent que les intervenantes sont peu outillées et manquent de ressources (Paré, 2011; Gaudreau *et al.*, 2008; Vérificateur général du Québec, 2004). Plusieurs intervenantes affirment qu'elles n'ont pas la formation initiale pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves inclus dans la classe ordinaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2014; Paré, 2011). Ces intervenantes se tournent donc vers d'autres ressources afin d'offrir du soutien spécialisé en lien avec une pédagogie de l'inclusion.

1.4.1. Les programmes de formation ministériels

Force est de considérer qu'il n'existe pas de programme scolaire adapté pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Un Programme des Études Adapté (PÉA) a été créé en 1996 par le MEQ, mais les élèves visés par ce programme sont ceux ayant une

déficience intellectuelle de moyenne à sévère. Il en va de même pour le programme éducatif sur les compétences axées sur la participation sociale (CAPS) (MEESR, 2015) qui est conçu pour les mêmes manifestations de besoins que le PÉA. Donc, il ne peut pas être considéré comme une option efficace sachant que les manifestations de la déficience intellectuelle et de la dysphasie divergent (Elleberg, 2015; Lussier et Flessas, 2009). Ainsi, le seul programme de formation disponible pour les enseignantes québécoises de classe ordinaire de maternelle est le programme d'éducation préscolaire (MELS, 2006). En effet, comme il est décrit par Vienneau (2006) tous les élèves doivent bénéficier, optimalement, d'une pédagogie de l'inclusion scolaire qui amène tous les élèves à avoir accès le plus longtemps possible au programme général de formation.

1.4.2. La responsabilité professionnelle

La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) répond en partie à ce manque de ressources en affirmant qu'il est du devoir de l'enseignante, entre autres, d'adapter sa pratique aux besoins des élèves, qu'ils soient en difficultés ou non. Ainsi, sous l'angle de la responsabilité professionnelle, le ministère en a fait une compétence à part entière : « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (MEQ, 2001, p. 102). En somme, cette politique attribue une grande part de responsabilité au personnel enseignant afin de répondre aux besoins de ces élèves. Dans la pratique, les enseignantes et les intervenantes en général ont donc une latitude quant à la mise en place des pratiques inclusives dans leur milieu. Ainsi, la mise en place de pratiques inclusives

n'est pas homogène entre les milieux et entre les intervenantes scolaires (Nootens, 2010; Paré, 2011; Tomlinson, 2014; Vienneau, 2006; Wickremesooriya, 2014).

Toutefois, des études telles Gaudreau *et al.* (2008), Paré (2011) et Prud'homme (2007) nomment que les enseignantes titulaires œuvrant au primaire sont peu outillées pour mettre en place des pratiques inclusives. Ainsi, même si les recherches appuient les pratiques inclusives, peu d'intervenantes les mettent en place (Civitillo, Denessen et Molenaar, 2016). En effet, dans sa thèse, Paré (2011) conclut que l'enseignement magistral représente la pratique d'enseignement la plus présente et que les enseignantes du primaire ne sont pas portées à adapter leur enseignement pour les élèves HDAA. Le rapport du Vérificateur général du Québec (2004) affirme que 22 % des enseignantes ne font aucune adaptation pour les élèves HDAA en classe ordinaire. Cette lacune peut s'expliquer par l'absence de conditions essentielles au processus d'inclusion scolaire (Bélangier, 2006; Paré, 2011; Rousseau, 2015). Force est donc de prendre en considération l'ensemble des aspects reliés à l'inclusion scolaire afin d'optimiser la mise en place des pratiques inclusives à l'éducation préscolaire et d'en trouver les facilitateurs et les obstacles. Par contre, ces recherches ont majoritairement visé l'enseignement primaire. Par exemple, certaines recherches recensent au primaire les pratiques pédagogiques réalisées auprès d'élèves ayant une dysphasie (Desjardins, 2006; Nootens, 2010; Rivera Vergara, 2009). D'autre part, il existe des recherches réalisées à l'éducation préscolaire telles que celles de Bergeron (2009) et Gascon *et al.* (2014), mais elles concernent les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et non les élèves ayant une dysphasie sévère. Ainsi, aucune recherche en contexte de maternelle

n'a été recensée dans le cadre de cette recherche et ne permet pas de détailler les conditions de pratiques inclusives dans le contexte de la maternelle au Québec auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère. De ce fait, il existe réellement une pertinence sociale et scientifique voulant approfondir cette réalité.

1.5. Question et objectifs de recherche

Malgré l'importance de l'enjeu de la réussite éducative des élèves ayant une dysphasie sévère, peu de chercheurs se sont intéressés à ce sujet. Considérant le peu d'études scientifiques qui abordent ce sujet, la question de recherche se pose :

Quelles sont les pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans?

De cette question de recherche découlent directement les objectifs de recherche.

1. Décrire les pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans.
2. Dégager les conditions qui facilitent ou qui freinent la mise en place des pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle cinq ans.

Afin de mieux s'appropriier certains termes ou certains éléments conceptuels nommés dans la problématique, le prochain chapitre, le cadre conceptuel, aborde deux concepts : la dysphasie et les pratiques inclusives. Ces précisions conceptuelles permettent de circonscrire les définitions de la dysphasie et des pratiques inclusives ainsi que leurs descriptions recensées jusqu'à présent.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent documente la problématique liée aux pratiques inclusives réalisées en classe ordinaire de maternelle cinq ans pour des élèves ayant une dysphasie sévère. Dans ce chapitre, les définitions et les descriptions de chacun des concepts sont présentées. La dysphasie est détaillée suivie des pratiques inclusives des intervenantes.

2.1. Dysphasie

La dysphasie est un trouble primaire du langage. Les élèves ayant une dysphasie sévère sont considérés comme étant en situation de handicap par le ministère de l'Éducation; il leur attribue le code 34. Ce code leur permet l'accès aux services spécialisés nécessaires (MELS, 2007). Ce code administratif inclut également les élèves ayant une dyspraxie verbale, mais ils ne font pas l'objet de la présente recherche étant donné les manifestations différentes entre la dyspraxie verbale et la dysphasie. Seulement les élèves ayant une dysphasie sévère ont été retenus dans cette recherche. Les manifestations de la dysphasie sont multiples et ce ne sont pas tous les enfants ayant une dysphasie qui ont une atteinte sévère. Les élèves ayant une dysphasie légère ou modérée n'ont pas droit à l'attribution d'un code. Ils sont considérés comme des élèves à risque. Afin de mieux comprendre la dysphasie, voici un portrait global.

2.1.1. Le portrait global de la dysphasie

La dysphasie est un trouble neurologique développemental qui est permanent et persistant (Elleberg, 2015; Lussier et Flessas, 2009). C'est une déficience neurologique relative au fonctionnement des aires cérébrales reliées au langage. Le trouble est diagnostiqué par une équipe multidisciplinaire constituée d'une orthophoniste, d'intervenantes scolaires dont l'enseignante et l'orthopédagogue (Office des professions du Québec, 2013). Selon Reilly *et al.* (2014), les troubles sévères sont diagnostiqués en bas âge. Les manifestations de la dysphasie sont multiples et leurs intensités le sont tout autant (Lussier et Flessas, 2009). Conformément aux critères de conclusions orthophoniques, ces enfants peuvent avoir des difficultés en lien avec l'expression, la compréhension du langage oral ou les deux difficultés à la fois (Elleberg, 2015; Office des professions du Québec, 2013). La sévérité du trouble varie entre léger, modéré et sévère. Pour une dysphasie sévère, la compréhension a une atteinte sévère et l'expression, de modérée à sévère (MELS, 2007). La dysphasie est un trouble primaire : les manifestations de difficultés langagières sont causées exclusivement par la dysphasie. Ainsi, toutes les atteintes autres que celles des aires reliées au langage sont exclues du diagnostic de dysphasie (Elleberg, 2015; MELS, 2007). Il est donc impossible d'avoir une dysphasie causée par une déficience intellectuelle, par exemple.

Bref, force est de constater que la dysphasie a des impacts directs sur l'appropriation du langage oral et du langage écrit (Elleberg, 2015). Il est possible pour les intervenantes scolaires de mettre en place des pratiques inclusives lorsque des

situations de difficulté telles que l'apprentissage du langage écrit se présentent (Fougeyrollas, 2010; MELS, 2007).

2.1.2. Les impacts de la dysphasie sévère sur les fondements de l'apprentissage scolaire

La dysphasie sévère entraîne, selon la définition du trouble vue précédemment, des difficultés sévères à la fois de compréhension et d'expression du langage (Elleberg, 2015; Lussier et Flessas, 2009). Ces manifestations peuvent avoir un impact sur l'appropriation des compétences ministérielles par l'élève. Les difficultés sont en lien direct avec le développement de la compétence langagière du programme d'éducation préscolaire et spécifiquement les trois composantes de cette compétence qui sont de « démontrer de l'intérêt pour la communication », de « comprendre un message » et de « produire un message » (MELS, 2006).

Pour un élève ayant une dysphasie sévère, la situation de handicap est fort probable sachant que certaines compétences attendues et à développer dans la classe de maternelle sont directement reliées aux difficultés langagières de son trouble. Ainsi, le développement des compétences « Communiquer » et la compétence « Interagir de façon harmonieuse » peuvent s'avérer plus lents et nécessiter davantage de soutien de la part des intervenantes. La figure 1, présentée subséquemment, illustre les liens entre les éléments du diagnostic et les composantes attendues spécifiquement pour la quatrième compétence du programme d'éducation préscolaire.

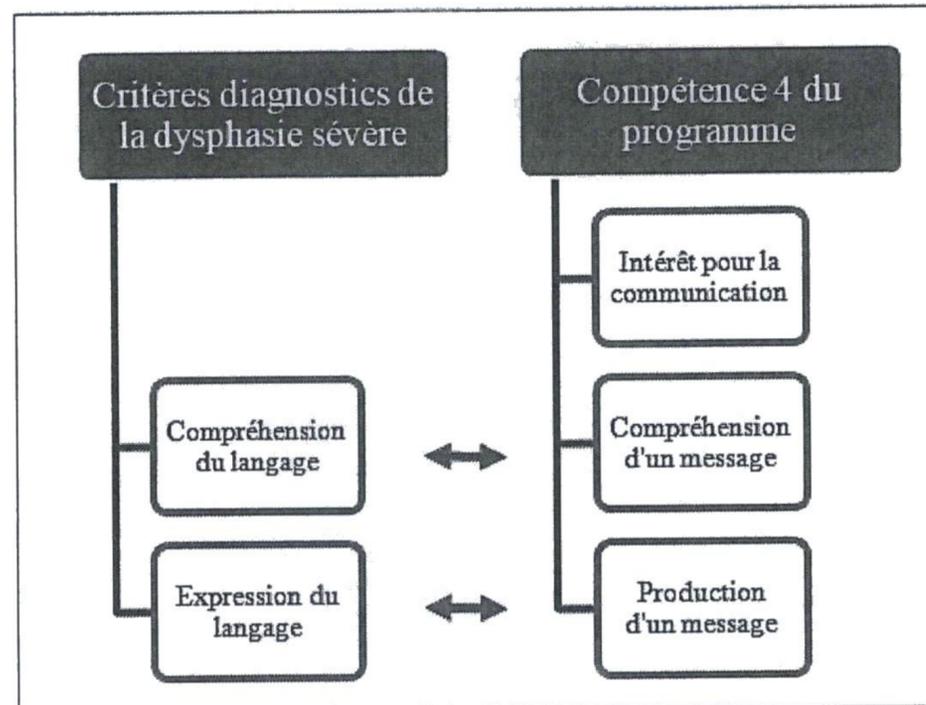


Figure 1. Comparaison entre les critères de diagnostic de la dysphasie sévère et les composantes de la compétence 4 du programme

Ainsi, dans le programme d'éducation préscolaire, les intervenantes s'attendent à ce que les élèves, dont ceux ayant une dysphasie sévère, puissent comprendre un message et en produire un. Or, il est possible de constater dans la figure 1 que ces deux composantes sont précisément des critères de diagnostic pour la dysphasie sévère. Donc, les élèves ayant une dysphasie sévère ont nécessairement des difficultés permanentes et persistantes en lien avec les compétences attendues par le programme d'éducation préscolaire. Les situations de handicap peuvent être prévisibles pour ces élèves.

D'autre part, force est de comprendre qu'une appropriation suffisante du langage oral permet d'accéder ensuite à un moteur de la pensée. Par exemple, les élèves ayant une dysphasie sévère auront de la difficulté à intérioriser une pensée réflexive parce que leurs habiletés langagières peuvent les limiter au niveau du message (Doyon et Fisher, 2010). Ainsi, les élèves peuvent avoir des difficultés de généralisation

et d'abstraction des apprentissages ainsi que celles liées à l'utilisation des habiletés métalinguistiques (Lussier et Flessas, 2009).

Considérant ces difficultés liées au langage oral, l'utilisation de pratiques inclusives permet d'offrir une meilleure réponse aux besoins spécifiques de ces élèves. Il est faux de croire que ces besoins sont tous uniformes et qu'un seul moyen répond aux besoins; c'est ce qui justifie l'utilisation d'une multitude de moyens (Abel, Nerren et Wilson, 2015). Cette philosophie d'intervention correspond davantage au modèle d'intervention basé sur le respect du développement singulier plutôt qu'au modèle d'intervention médical basé sur un diagnostic (Dalkilic et Vadeboncoeur, 2016). C'est une raison de plus qui appuie le fait que cette recherche se situe dans une perspective développementale et inclusive qui respecte l'élève dans toute sa singularité et qui, dans l'idéal, adapte l'environnement de l'élève pour mieux répondre à ses besoins spécifiques. Cet environnement peut mettre en place divers moyens, ici les pratiques inclusives, par les intervenantes scolaires œuvrant auprès des élèves ayant une dysphasie sévère (Dockrell, Lindsay, Roulstone et Law, 2014; Reilly *et al.*, 2014). Dès lors, cette philosophie respecte l'approche développementale prônée à l'éducation préscolaire.

2.2. Pratiques inclusives

Au Québec, l'inclusion s'inscrit dans un processus de scolarisation propre à chaque milieu scolaire. Il n'existe donc pas de recette ni de protocole à appliquer pour devenir une école inclusive et pour offrir ainsi une éducation inclusive. La réalité est plus complexe et plus nuancée. Sommairement, l'inclusion scolaire consiste à scolariser

tous les élèves dont les élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dans une école ordinaire en classe ordinaire, c'est-à-dire dans le milieu le plus normalisant possible. Comme il a été explicité dans le chapitre de la problématique, les fondements de l'inclusion scolaire sont reliés à la dénormalisation de la scolarisation (Vienneau, 2010). Cela s'illustre en privilégiant une diversité d'élèves dans une classe ordinaire au lieu de rassembler les élèves répondant à certains critères ou à une norme dans des classes spécialisées (Dalkilic et Vadeboncoeur, 2016).

L'inclusion scolaire, pour être optimale dans une classe, se traduit par des pratiques appelées « pratiques inclusives ». Plus précisément, le vocable « pratique » désigne la croyance et l'action des intervenantes scolaires et fait appel aux procédures (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Clanet et Talbot, 2012) et aux processus (Altet *et al.*, 2012; Lenoir et Vanhulle, 2006) qu'elles mettent en place dans une situation d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, les pratiques englobent plusieurs sphères complexes qui, dans un premier temps, sont influencées par les conditions présentées précédemment et qui, deuxièmement, agissent sur les procédures et les processus mis en place pour l'apprentissage et l'inclusion des élèves. La notion de pratique est donc un concept clé parce qu'il témoigne de la subjectivité des comportements des intervenantes scolaires (Clanet et Talbot, 2012). De plus, le terme « pratiques inclusives » est utilisé dans ce mémoire et se réfère aux pratiques de chacune des intervenantes et des milieux qui « tendent vers » l'inclusion scolaire, sachant que ce phénomène est un processus davantage qu'une finalité. Les pratiques inclusives visées dans cette recherche sont

précisément celles réalisées par les intervenantes scolaires dans une école ordinaire et spécifiquement dans une classe ordinaire de la maternelle cinq ans.

2.2.1. Une recension des écrits sur les pratiques inclusives

Dans un système d'éducation où l'inclusion scolaire est présente, il existe plusieurs différences dans l'organisation qui influencent directement la qualité du soutien offert à tous les élèves dont ceux en situation de handicap ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA). À la suite de cette recension des écrits, plusieurs chercheurs définissent différemment les différentes dimensions de l'inclusion scolaire. Par exemple, Dionne et Rousseau (2006) recensent un ouvrage de Morefield (2002) qui relève douze caractéristiques jugées efficaces pour l'implantation d'une école inclusive. Ces douze caractéristiques regroupent notamment les croyances positives en lien avec l'inclusion scolaire, une collaboration présente entre les intervenantes scolaires, un fort leadership de la direction d'école notamment dans le partage d'un but commun « inclusif », un environnement sain, chaleureux et encadrant pour les élèves, une bonne relation avec les parents et d'excellentes pratiques pédagogiques entre autres. Rousseau et Bélanger (2004), quant à elles, affirment que les éléments clés pour l'inclusion scolaire sont notamment « [...] dans une dynamique d'attitudes de l'enseignante, de l'interaction axée sur une collaboration, et de la capacité d'adapter le programme d'études et l'enseignement [...] ». (Rousseau et Bélanger, 2004, p.298). Tremblay (2012) a développé un schéma qui représente dix conditions essentielles à l'implantation d'une éducation inclusive: la figure 2 illustre ces conditions.

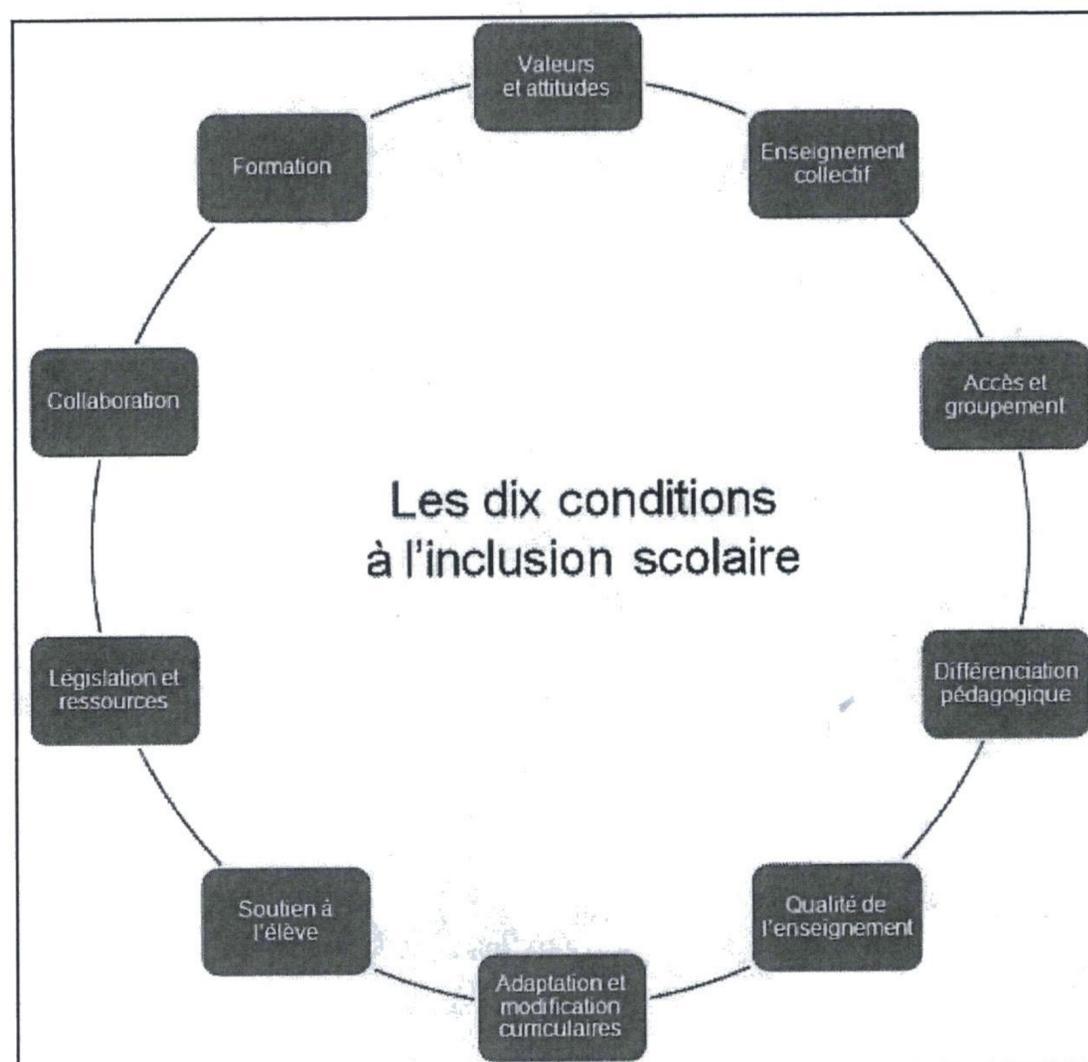


Figure 2. Les dix conditions à l'inclusion scolaire selon Tremblay (2012)

Ainsi, Tremblay (2012) aborde certains aspects que les auteurs précédents ont également abordés, mais ce ne sont pas tous les aspects qui sont représentés dans l'ensemble des conditions nécessaires par tous les auteurs. Il existe vraisemblablement une part de subjectivité dans la vision de ce qui est nécessaire à l'implantation d'une visée inclusive dans les milieux scolaires. Moreau *et al.* (2005) notent plus globalement que l'organisation des services liés à l'inclusion scolaire comporte plusieurs aspects: « politique, socio-organisationnel, psychopédagogique ou pédagogique » (Moreau *et al.*, 2005, p. 47). Ces cinq aspects peuvent regrouper la majorité des différentes conditions recensées par les auteurs tels que Morefield (2002), Rousseau et

Bélanger (2004) ainsi que Tremblay (2012). C'est la raison pourquoi cette appellation est choisie pour ce mémoire ; les aspects dits comme étant plus génériques, regroupent des dimensions qui sont recensées de part et d'autre par les différents auteurs.

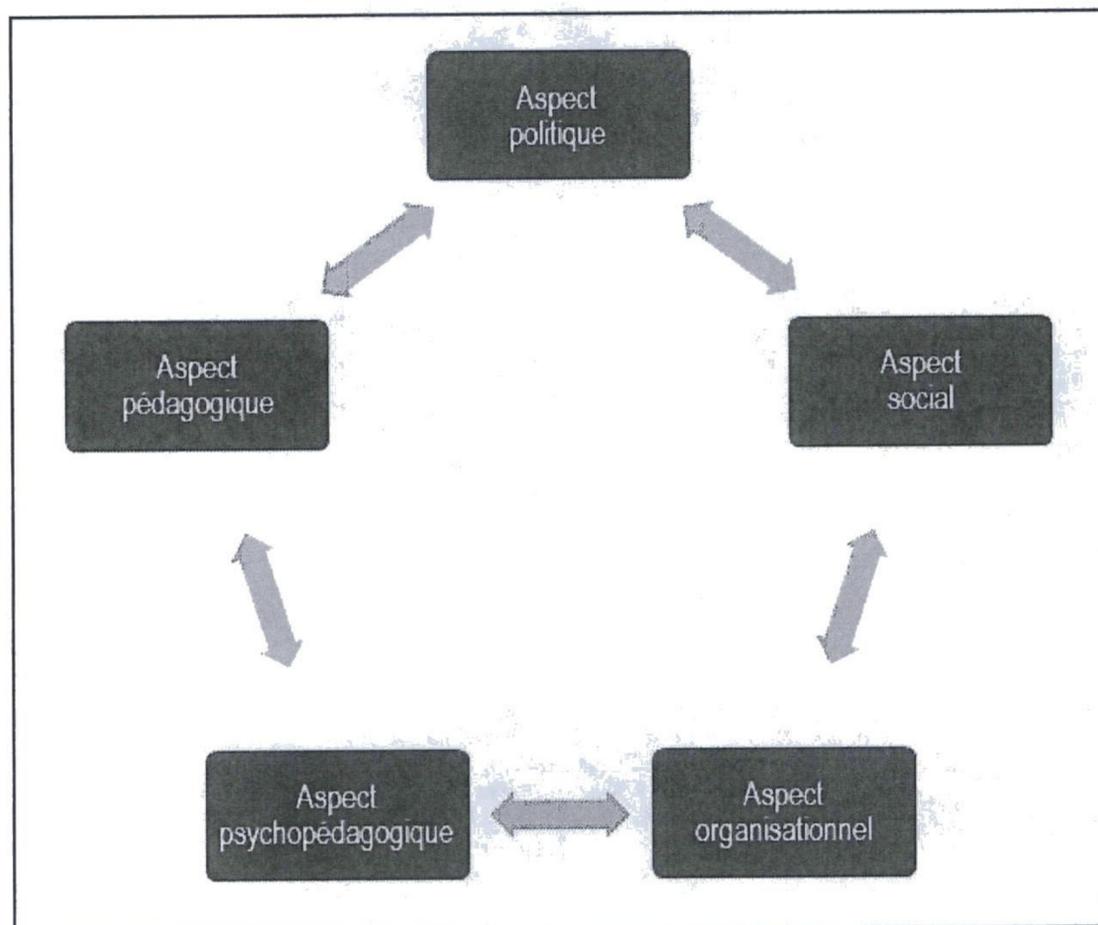


Figure 3. Les différents aspects de l'inclusion scolaire selon Moreau *et al.* (2005)

Chacun des aspects nommés par Moreau *et al.* (2005) ont été approfondis selon la recension des écrits faite auprès des auteurs précédemment nommés (Dionne et Rousseau, 2006; Paré, 2011; Rousseau, 2015; Tremblay, 2012; Trépanier et Paré, 2010). De ce fait, l'ensemble des éléments clés, des conditions ou des pratiques se retrouvent catégorisés dans les aspects choisis ici. Il est important de comprendre que, d'une part, l'aspect politique a été approfondi avec quelques lois et politiques qui valorisent l'inclusion scolaire explicitée en partie dans la problématique de ce projet de recherche (pour lire davantage, consulter l'appendice A). D'autre part, les quatre autres aspects

(social, organisationnel, psychopédagogique et pédagogique) sont également approfondis dans le cadre conceptuel sachant qu'ils sont les points d'ancrage de l'analyse de données. Il est important de prendre en considération l'ensemble de ces conditions parce que l'inclusion scolaire est un contexte complexe à implanter au sein d'une école (Rousseau, 2015; Tremblay, 2012). Les différentes pratiques inclusives permettent au personnel de l'école de faciliter ou de perturber le processus de l'inclusion scolaire. Ces pratiques, lorsqu'elles sont présentes et positives, agissent comme des facilitateurs à l'implantation d'une inclusion scolaire. Au contraire, lorsque ces pratiques sont absentes ou négatives, elles sont considérées comme des obstacles à une inclusion scolaire optimale (Tremblay, 2012).

2.2.2. L'aspect social comme pratique inclusive

Dans un contexte où l'inclusion scolaire est prônée par les lois, plusieurs conditions doivent être concrètement présentes afin d'optimiser l'éducation inclusive. Parmi la multitude des pratiques et des conditions concernant l'aspect social de l'inclusion scolaire, les croyances et les attitudes des intervenantes s'avèrent fondamentales. Il est entendu par « croyance » l'ensemble des éléments auquel l'intervenante donne de l'importance et qui influence ses actions (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012; Clanet et Talbot, 2012). D'autre part, le terme « attitude » peut être considéré comme la « tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales » (Shapiro, 1999 : cité par Bélanger, 2003, p.23). En effet, les croyances des

intervenantes scolaires ainsi que leur attitude viennent grandement influencer la mise en place des pratiques inclusives (Bélanger, 2015; Civitillo *et al.*, 2016; Tremblay, 2012). Ainsi, pour les besoins de ce projet de recherche, trois dimensions sont comprises dans cet aspect : l'expérience de l'intervenante; les croyances, valeurs et préjugés de l'intervenante; et l'attitude de l'intervenante. Dans ce cas-ci, l'expérience et les croyances sont davantage en lien avec le passé et les perceptions de l'intervenante alors que l'attitude est directement en lien avec les faits et gestes concrets et observables de l'intervenante dans son milieu scolaire.

De ce fait, si une intervenante croit que l'inclusion scolaire est bénéfique pour tous les élèves, son attitude sera cohérente avec ses croyances et sa motivation en sera d'autant plus grande (Wickremesooriya, 2014). Au contraire, si une intervenante hésite à propos de l'importance et de la validité de l'inclusion en contexte scolaire, ces doutes affecteront négativement son attitude dans l'éducation inclusive. Ainsi, les croyances des intervenantes se refléteront dans leurs pratiques et dans leur attitude.

2.2.3. L'aspect organisationnel comme pratique inclusive

Dans un contexte scolaire, l'organisation peut être un aspect plutôt complexe en lien avec la disponibilité et l'accès aux différents services. La collaboration, la formation, l'implication de la direction et le ratio entre élèves et intervenante dans les classes sont des dimensions présentes dans les pratiques organisationnelles.

2.2.3.1. *La collaboration.* Un grand nombre d'intervenantes peut œuvrer auprès des élèves; pensons notamment à l'enseignante, la technicienne en éducation spécialisée,

l'orthopédagogue, l'orthophoniste, la psychologue, etc. La coordination de tous ces individus peut s'avérer parfois fastidieuse, mais il existe une véritable richesse dont les élèves peuvent bénéficier (Coudronnière, Bacro et Guimard, 2016). La collaboration s'inscrit directement dans l'aspect organisationnel de l'inclusion scolaire. Au sens large, cela correspond à la communication et au travail d'équipe des intervenantes œuvrant autour de mêmes élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur d'une classe (Paré et Trépanier, 2010; Tomlinson, 2014). Concrètement, la collaboration peut s'orchestrer sous quatre formes différentes : le service direct à l'intérieur de la classe (SDI), le service direct à l'extérieur de la classe (SDE), le service de consultation (SC) et les services jumelés (SJ) (Paré et Trépanier, 2010). D'abord, le service direct à l'élève à l'intérieur de la classe est, comme son titre l'explique, des interventions réalisées par des intervenantes à l'intérieur de sa classe d'appartenance, ici la classe ordinaire. Le service direct à l'élève à l'extérieur de la classe, quant à lui, peut être associé au dénombrement flottant parfois réalisé par des professionnelles telles que les orthopédagogues et les orthophonistes. Par exemple, ce service se définit souvent par le soutien d'un expert dans un domaine où l'élève manifeste des difficultés (Tremblay, 2012). Pour ce qui est des services de consultation, ils constituent un service indirect à l'élève parce qu'il y a un partage des informations entre les intervenantes afin de résoudre une situation avec, par exemple, un élève en situation de handicap (Paré et Trépanier, 2010). Les services jumelés sont une addition des trois types de services précédemment expliqués.

2.2.3.2. *La formation.* La formation des intervenantes est également une dimension qui influence directement la qualité de l'inclusion scolaire. Cette dimension se situe

davantage au niveau de l'aspect organisationnel de l'établissement scolaire et de la commission scolaire. La formation se décline plus précisément en deux sous-aspects ; la formation initiale de l'intervenante et la formation continue qui est suivie par la même intervenante.

2.2.3.2.1. La formation initiale. Dans le cadre de ce projet de recherche, les intervenantes œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de maternelle cinq ans ont des parcours professionnels très diversifiés. En effet, l'enseignante est l'intervenante principale de l'élève, mais il peut également y avoir d'autres intervenantes telles que la technicienne en éducation spécialisée, l'orthopédagogue, l'orthophoniste, la psychologue par exemple. Toutes ces intervenantes ont donc un profil de formation initiale qui diverge à plusieurs égards. Cette richesse peut être mise en valeur notamment par le biais de la collaboration, directement ou indirectement, pour venir soutenir une inclusion scolaire de qualité.

2.2.3.2.2. La formation continue. En plus des formations initiales de chacun des intervenantes, la formation continue joue également un rôle important dans la qualité de la mise en place de l'inclusion scolaire dans un établissement scolaire. La formation continue comprend toute forme de séances d'informations complémentaires reliées à un sujet précis (Tremblay, 2012). Par exemple, des ateliers, des journées de formation, des cours en ligne ou des programmes universitaires sont des exemples de formations continues. Lorsqu'une intervenante bénéficie de formations continues, cela lui permet d'approfondir ses connaissances et ses compétences professionnelles. Ainsi, il est

probable qu'elle soit mieux outillée pour répondre aux besoins des élèves en contexte scolaire, espérons, plus spécifiquement en contexte d'inclusion scolaire.

Force est de constater que la présence de formation initiale en éducation est un facilitateur à l'inclusion scolaire des élèves ayant une dysphasie sévère. De plus, lorsqu'il y a des offres de formations continues, cet aspect apparaît également comme un facilitateur (Rousseau, 2015; Tremblay, 2012).

2.2.3.3. L'implication de la direction d'école. Dans le même ordre d'idées, la direction d'école peut influencer grandement la mise en place des pratiques inclusives. Par les choix organisationnels et la liberté laissée aux intervenantes, entre autres, l'implication de la direction constitue un facilitateur ou un obstacle à l'inclusion scolaire (Thibodeau, Gélinas-Proulx, St-Vincent, Leclerc, Labelle et Ramel, 2016). Par exemple, elle peut choisir d'encourager la collaboration entre certaines intervenantes. Pour ce faire, elle peut leur octroyer un certain temps de planification. Des recherches (Rousseau, 2015 ; Tremblay, 2012) démontrent que le temps de planification donné par la direction constitue un facilitateur. De plus, la direction peut offrir des choix de formation continue reliés ou non à l'inclusion scolaire. Ainsi, la direction d'école peut agir en tant que leader « administratif » en organisant les différents services dans l'école, mais elle peut également agir à titre de leader « pédagogique » en privilégiant et en allant chercher les ressources nécessaires pour offrir une pédagogie inclusive. De cette façon, les croyances et les pratiques inclusives de la direction d'école influencent l'organisation de la mise en place des pratiques inclusives (Gélinas-Proulx, 2014; Thibodeau et al., 2016).

2.2.3.4. *Le ratio entre élèves et intervenante dans la classe.* De plus, le nombre d'élèves dans la classe apparaît comme une condition importante pour les intervenantes des milieux. Certaines intervenantes avancent que le ratio entre les élèves dits « réguliers » et ceux ayant des besoins particuliers ne correspond pas à celui de la réalité (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; Paré, 2011). Certaines intervenantes affirment avoir trop d'élèves HDAA dans leur classe, ce qui leur demande énormément de temps de planification et d'organisation (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016).

2.2.4. L'aspect psychopédagogique comme pratique inclusive

Plusieurs recherches démontrent que l'environnement de la classe agit comme facteur facilitant ou comme obstacle dans la mise en place de pratiques inclusives (Gaudreau, 2011b; Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont et Flanagan, 2013; Pidoux, 2012). En effet, lorsque l'intervenante doit investir temps et énergie dans la gestion des comportements d'élèves, elle s'investit moins dans l'orchestration des activités pédagogiques et conserve une pédagogie davantage magistrale plutôt qu'inclusive (Girouard-Gagné, 2015). De plus, les attitudes des élèves entre eux ont une influence directe sur l'ambiance qui y règne (Coudronnière *et al.*, 2016).

De plus, le comportement des élèves pris individuellement est également un facteur qui influence la mise en place des pratiques inclusives. En effet, des élèves qui auraient des comportements agressifs et opposants sont perçus comme étant plus difficiles à inclure dans la classe ordinaire (Trussel, Lewis et Raynor, 2016) et les intervenantes sont plus réticentes à intervenir auprès d'eux (Girouard-Gagné, 2015;

Trussel, Lewis et Raynor, 2016). Au contraire, des élèves qui démontrent des comportements prosociaux tels qu'une jovialité et de l'entraide sont mieux perçus par les intervenantes dans un contexte d'inclusion scolaire (Bélanger, 2003; Tremblay, 2012).

Ainsi, l'aspect psychopédagogique se compose de plusieurs dimensions. En fonction de la recension des écrits, deux dimensions ont été mises en lumière ; la gestion de la classe et les comportements des élèves dans la classe ordinaire.

2.2.5. L'aspect pédagogique comme pratique inclusive

L'aspect pédagogique est une composante déterminante et incontournable de l'inclusion scolaire (Vienneau, 2006). Ainsi, une école dite inclusive offre des pratiques d'enseignement et une structure adaptées pour offrir du soutien aux élèves ayant des besoins diversifiés (Vienneau, 2006). Cela permet une inclusion scolaire optimale de l'ensemble des élèves de la classe ordinaire, qu'ils soient en difficulté ou non.

Globalement, l'aspect pédagogique des pratiques inclusives se divise en deux dimensions plus précises : les pratiques dites différenciées et les pratiques dites individualisées (Caron, 2008; Janney et Snell, 2013; McLeskey et Waldron, 2002; Paré, 2011; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2014). Pour tous les types de pratiques inclusives, l'accès aux programmes généraux de formation, comme le programme d'éducation préscolaire, est une visée pour tous les élèves hormis les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère (Lee, Wehmeyer, Soukup et Palmer, 2010; MELS, 2006; Paré, 2011). Comme l'affirme Tomlinson (2014), les programmes de

formation donnent le contenu à enseigner et l'enseignante suggère la façon de l'apprendre. Donc, la fonction des pratiques inclusives est de répondre aux besoins de tous les élèves, qu'ils soient en difficulté, dans la moyenne ou dits doués. L'idée rejetée est de limiter la réponse aux besoins de la majorité des élèves de la classe, donc l'élève « moyen » (Nolet et McLaughlin, 2005).

2.2.5.1. Les pratiques différenciées. Dans le cas de la présente recherche, le vocable choisi est « pratique différenciée ». Le vocable « différencié » est adopté sachant que ces pratiques renvoient à différents choix offerts aux enfants afin qu'ils s'approprient mieux les apprentissages (Beaulieu, 2013; Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014; Caron, 2008; Tomlinson, 2014). Dans les écrits, les termes associés aux pratiques différenciées sont multiples : différenciation pédagogique (Caron, 2008; MELS, 2014; Paré, 2011; Tomlinson, 2014), flexibilité pédagogique (MELS, 2014), adaptation générale de l'enseignement (Nootens, 2010) et pédagogie différenciée (Przesmycki, 2004).

Sommairement, les pratiques différenciées permettent de répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'élèves. Les intervenantes doivent diversifier et différencier leurs pratiques d'enseignement. Cela est d'autant plus essentiel sachant que les élèves peuvent avoir différents besoins selon leurs intérêts, leurs motivations, leurs préférences cognitives ou leur cheminement scolaire (Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2014). Bref, les pratiques différenciées se situent dans un contexte d'enseignement flexible où le programme de formation général est respecté et les contenus d'évaluation restent les mêmes (MELS, 2014; Prud'homme, 2007; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2014).

Cette souplesse dans les pratiques différenciées peut se concrétiser de plusieurs façons. En effet, il est possible pour l'intervenante de différencier selon quatre axes (Beaulieu, 2016; Caron, 2008; Tomlinson, 2014). La structure, le processus, la production et le contenu sont des axes qui peuvent, un à la fois ou en même temps, être différenciés (Beaulieu, 2016; Caron, 2008; Paré, 2011; Tomlinson, 2014). D'abord, les structures composent l'environnement physique des classes telles que la disposition des pupitres et la disponibilité de locaux, par exemple. Les processus sont, quant à eux, concernés par l'accompagnement offert et la façon dont les activités se déroulent ; en équipe ou individuel, dans une période de temps limitée, etc. Les productions représentent le résultat final de l'apprentissage ; un dessin, une présentation orale devant les camarades ou la classe, une feuille ou un collage. Pour ce qui est du contenu, c'est en fait l'objet d'apprentissage qui peut varier ; les objets d'apprentissage diffèrent parce que les ateliers abordent différentes notions, etc. Ainsi, il est possible de faire des associations pour différencier une activité. Par exemple, l'intervenante peut différencier les processus d'apprentissage en permettant aux élèves de faire une activité pédagogique seul ou en équipe. De plus, il est possible que l'intervenante doive différencier la production en lui demandant d'expliquer à voix haute un raisonnement au lieu de l'illustrer sur une feuille, par exemple.

2.2.5.2. Les pratiques individualisées. Le vocable « individualisé » est choisi à cause de l'individualisation de cette pratique pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève (Nootens, 2010; Paré, 2011); ce terme s'inspire de la définition présentée dans la thèse

de Paré (2011). Ici, les pratiques individualisées regroupent deux types de pratique: les accommodations et les modifications.

2.2.5.2.1. L'accommodation pédagogique. D'abord, les pratiques individualisées dites d'accommodation sont semblables aux pratiques différenciées en ce sens qu'elles donnent accès au contenu prescrit par les programmes généraux de formation et n'affectent pas les contenus soumis à l'évaluation ministérielle (MELS, 2014; Paré, 2011). Elles diffèrent néanmoins dans les axes de différenciation et d'individualisation, soit l'axe de la structure, du processus, de la production et du contenu. En effet, pour soutenir son apprentissage, l'élève peut avoir différentes accommodations telles que l'utilisation d'aide technologique, plus de temps pour faire la tâche ou une place assignée dans la classe (MELS, 2014; Paré, 2011). L'accommodation est souhaitée quand elle permet d'amoinrir la situation de handicap de l'élève sans réaliser la tâche à sa place et ainsi lui donner un avantage indu (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014; Salvia, Ysseldyke et Bolt, 2007; Tremblay, 2012). Tout comme le terme précédent, le terme « accommodation » est utilisé de multiples façons dans la littérature : adaptation (MELS, 2014), adaptation spécifique de l'enseignement (Nootens, 2010) et accommodation (Janney et Snell, 2013; Nolet et McLaughlin, 2005; Paré, 2011). Dans ce projet de recherche, le terme choisi est « accommodation » sachant que cela n'entre pas en interférence avec l'« adaptation » qui peut également être utilisé pour les pratiques individualisées dites de modification.

2.2.5.2.2. La modification pédagogique. Le terme de « modification », la deuxième catégorie des pratiques individualisées, fait davantage l'objet d'accord au sein de la

collectivité scientifique. Même si cette pratique est parfois confondue avec l'accommodation (Paré, 2011), elle s'en diffère grandement. Cette pratique est présente lorsque des difficultés scolaires sont persistantes au primaire. La modification entraîne une adaptation de la quantité des contenus enseignés, soit un ajout, un retrait ou l'utilisation d'un contenu d'une année scolaire antérieure (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014; Nolet et McLaughlin, 2005; Paré, 2011). Ainsi, c'est lorsque le programme ne correspond pas à l'âge chronologique de l'enfant, plus précisément pour une durée de deux années scolaires, qu'il y a situation de modification. Cela fait en sorte que la modification est une option exceptionnelle, car les exigences sont modifiées (MEESR, 2015). L'élève n'a donc pas accès aux programmes généraux de formation dans une matière scolaire donnée qui mène à une évaluation et une attestations des apprentissages (Lee *et al.*, 2010).

Bref, les deux types de pratiques individualisées répondent aux besoins spécifiques d'un élève en particulier et non pas aux besoins de toute la classe. Chacun leur tour, les pratiques individualisées peuvent être subdivisées de plusieurs façons. En effet, il est possible pour l'intervenante d'individualiser selon les mêmes quatre axes que la différenciation (Caron, 2008; Tomlinson, 2014). La structure, le processus, la production et le contenu sont des axes qui peuvent, un à la fois ou en même temps, être individualisé (Caron, 2008; Paré, 2011; Tomlinson, 2014). Force est de constater qu'il est impossible d'individualiser l'apprentissage à chacun des élèves (McLeskey et Waldron, 2002). De plus, toutes les pratiques individualisées doivent être planifiées au plan d'intervention individualisé de l'élève, sachant que la réussite éducative en est

tributaire (MELS, 2004; Moreau *et al.*, 2005). Il est nécessaire de savoir aussi que la modification est impossible à inscrire au bulletin en contexte de maternelle (MELS, 2006). Bref, cette individualisation, notamment par l'accommodation, permet aux élèves ayant une dysphasie d'avoir une participation à la classe ordinaire.

Pour conclure, à l'image d'un continuum, les pratiques différenciées sont accompagnées, selon les besoins des élèves, par les pratiques individualisées (Beaulieu, 2013; MELS, 2014; Nootens, 2010). Ainsi, dans le cas où les pratiques différenciées sont insuffisantes, l'enseignante peut choisir de les combiner avec des pratiques individualisées comme illustré dans la figure 4 suivante.

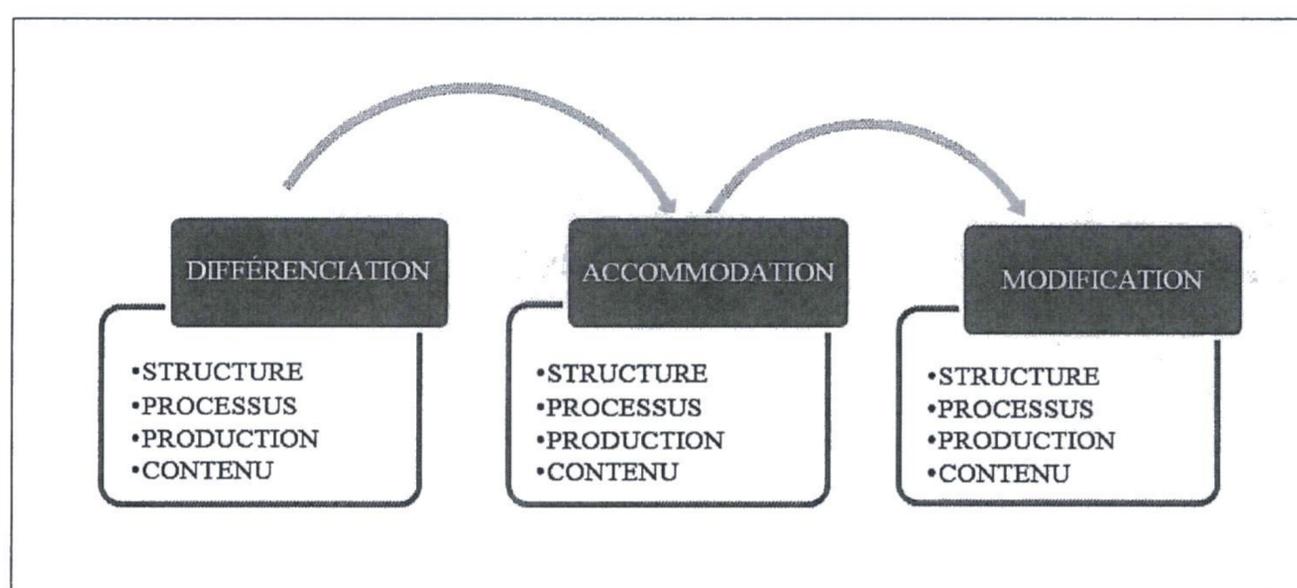


Figure 4. Le continuum de la pédagogie inclusive

Ainsi, pour chaque objet d'apprentissage, l'intervenante doit d'abord commencer par la différenciation et, lorsqu'un élève manifeste des besoins supplémentaires, il faut ajouter des pratiques d'accommodation. Une fois que l'accommodation a été mise en place et que cela ne répond toujours pas aux besoins de l'élève, il faut ensuite ajouter la modification en dernier recours. Ce processus est à faire

selon les besoins de l'élève pour tous les objets d'apprentissage. Les pratiques différenciées répondent la majorité du temps aux besoins des élèves ; ainsi, les pratiques individualisées s'avèrent plus rares. Mettre en place une pédagogie de l'inclusion scolaire, c'est de permettre à l'élève d'apprendre et de se développer selon ses intérêts, ses besoins et son rythme développemental (Rousseau, 2015; Vienneau, 2010).

2.2.6. Un retour sur les pratiques inclusives

L'inclusion scolaire peut paraître complexe et d'une ampleur immense. Les conditions explicitées précédemment dans ce chapitre sont des facteurs qui permettent à l'intervenante de faciliter l'organisation de l'inclusion scolaire et des pratiques inclusives; pensons à la collaboration entre les intervenantes ou encore aux formations continues. Bref, ces conditions, lorsqu'elles sont présentes, agissent définitivement comme des conditions gagnantes et facilitatrices sur l'ensemble de l'inclusion scolaire. La question de recherche prend tout son sens; sachant qu'il existe une diversité des pratiques selon les milieux, quelles sont les pratiques inclusives d'intervenantes œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de la maternelle cinq ans?

2.3. Retour sur les objectifs de recherche

À la suite de l'explicitation des concepts, il est possible de préciser les objectifs généraux en objectifs plus spécifiques.

1. Décrire les pratiques inclusives des intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie en classe de maternelle cinq ans.
 - 1.1. Identifier les pratiques différenciées des intervenantes scolaires pour tous les élèves de la classe.
 - 1.2. Identifier les pratiques individualisées des intervenantes scolaires pour les élèves ayant une dysphasie sévère.
2. Dégager les conditions qui facilitent ou qui freinent la mise en place des pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de la maternelle cinq ans.
 - 1.1. Identifier les conditions qui facilitent la mise en place de pratiques inclusives.
 - 1.2. Identifier les conditions qui freinent la mise en place de pratiques inclusives.

Afin de constater dans les milieux scolaires la réalité actuelle de la mise en place des pratiques inclusives, la méthodologie de recherche de ce projet est présentée dans le prochain chapitre. Ainsi, les différentes composantes de la méthodologie de recherche sont explicitées dont la posture épistémologique, le type de recherche, les modalités de collecte de données et d'analyse pour en arriver à comprendre le processus d'inclusion scolaire des intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère à la maternelle.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

À cette étape de la recherche, les choix méthodologiques sont exposés afin de répondre aux objectifs de la recherche. Dans ce chapitre, la posture épistémologique et le type de recherche sont précisés, en plus des participantes, des modalités de collecte de données et d'analyse, les considérations éthiques ainsi que des limites.

3.1. Posture épistémologique et type de recherche

La posture épistémologique de cette recherche se situe dans un paradigme interprétatif sachant que ce sont les conditions des milieux scolaires et les pratiques inclusives des intervenantes dont il est question; il s'agit de collecter les pensées idiosyncrasiques et subjectives des participantes (Charmillot et Dayer, 2007; Gaudreau, 2011a; Loiselle et Harvey, 2007). Cette posture épistémologique s'intéresse ainsi aux expériences vécues par les intervenantes sans y prendre position afin de comprendre le sens qu'elles accordent à leur pratique. De plus, les résultats de cette recherche rendent compte d'une vision globale et singulière des pratiques inclusives en classe de maternelle, et ce, à partir de leurs expériences et de leur discours (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). D'après cette posture épistémologique, il est possible d'affirmer que ce projet s'inscrit dans une recherche de nature qualitative et interprétative (Gaudreau, 2011a). Selon Savoie-Zajc (2000), la nature qualitative d'une recherche se définit par cinq caractéristiques principales. Premièrement, elle permet de comprendre le sens que les intervenantes accordent à leurs pratiques et de décrire ce qu'elles font

comme pratiques inclusives ainsi que les conditions qui guident leurs actions et leurs choix pédagogiques. Deuxièmement, la recherche qualitative détient un caractère interactif en donnant la parole aux intervenantes dans les modalités de collecte de données, soit l'observation, l'entrevue et la synthèse des documents. Cette caractéristique permet à l'intervenante, par exemple, de revenir sur les éléments de l'observation et d'expliquer ses croyances et ses pratiques lors de l'entrevue. Pour la chercheuse, le processus itératif est également présent dans la recherche qualitative. Troisièmement, une des caractéristiques est en lien avec la visée pragmatique et les suggestions d'application concrète pour les intervenantes scolaires. Quatrièmement, la voix des intervenantes est respectée en situant leur réalité avec des extraits d'entrevue et en utilisant le vocabulaire présent dans leur pratique. Finalement, la chercheuse démontre un souci d'ouverture et de respect face aux éléments émergents en lien avec le sens que les intervenantes donnent à leurs pratiques. Dès lors, ce contexte de recherche est donc réel et singulier dans la mesure où les enfants ayant une dysphasie sévère sont peu nombreux et ont besoin d'un accompagnement personnalisé (Astolfi, 1993; Fortin et Gagnon, 2016; Lavarde, 2008). Ainsi, cette nature considère l'intervenante comme source principale d'informations (Gaudreau, 2011a), elles qui sont les actrices directes de l'inclusion à la maternelle et qui ont la parole dans ce projet.

Les types de recherche exploratoire (Van der Maren, 2011) et descriptif (Fortin et Gagnon, 2016) visent à répondre aux objectifs énumérés précédemment. La recherche est exploratoire puisqu'elle permet de comprendre de l'intérieur une problématique qui demeure plus ou moins définie dans les écrits scientifiques

(Trudel, Simard et Vonarx, 2007). De plus, elle est descriptive en ce sens qu'elle décrit systématiquement les caractéristiques des pratiques inclusives (Fortin et Gagnon, 2016; Gaudreau, 2011a).

3.2. Participantes

En 2014-2015, 517 élèves avaient une dysphasie sévère à la maternelle (MEESR, 2017) ; ce petit nombre d'élèves est réparti sur un grand territoire de sorte qu'on les retrouve parfois dans une classe. Ce contexte rend la tâche de recrutement des participantes plus difficile. Comme l'objectif de la présente recherche est de décrire les pratiques inclusives et de dégager les conditions présentes dans les milieux scolaires, ce sont les intervenantes scolaires gravitant autour de ces élèves qui sont les participantes de la recherche et non les élèves ayant une dysphasie sévère. Donc, l'échantillonnage se réfère aux intervenantes scolaires : l'enseignante titulaire, le personnel de soutien dont la technicienne en éducation spécialisée (TES) et la préposée aux élèves en situation de handicap (PEH) ainsi que les professionnelles telles que l'orthopédagogue et l'orthophoniste. Toutes ces intervenantes scolaires ciblées sont celles œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de la maternelle cinq ans spécifiquement.

En outre, le choix des participantes est de type intentionnel (Mucchelli, 2009), car celles-ci doivent partager des critères de sélection communs liées aux objectifs de recherche. Ces informations fournies aux commissions scolaires ont permis de cibler plus efficacement les milieux concernés et de se référer aux écoles qui répondent à ces critères de recherche. Les participantes ont été choisies selon les critères suivants : 1) les

enseignantes titulaires d'une classe ordinaire de maternelle cinq ans où au moins un élève ayant une dysphasie sévère (code 34) est inclus à temps plein ; 2) le personnel de soutien qui offre des services aux élèves de maternelle ayant une dysphasie sévère.

Le recrutement a été amorcé par un premier contact lors de la rencontre régionale des Laurentides, de Lanaudière et de Laval avec les conseillères pédagogiques associées à l'éducation préscolaire qui couvrent un total de sept commissions scolaires. Ce choix a été fait en sachant que les conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire peuvent connaître dans quelles classes de leur commission scolaire se retrouvent les élèves ayant une dysphasie sévère qui ont un code 34. Ce code administratif inclut également les élèves ayant une dyspraxie verbale, mais ils ne font pas l'objet de la présente recherche. Seulement les élèves ayant une dysphasie sévère ont été retenus. Pour ce faire, une rencontre a été organisée avec l'ensemble des conseillères pédagogiques afin d'expliquer le projet de recherche pour que celles-ci puissent contacter les milieux scolaires concernés et de leur donner les informations adéquates. Par la suite, en tant qu'agentes de liaison, les conseillères pédagogiques ont ciblé dans leur commission scolaire les milieux qui correspondent aux critères de sélection et sont entrées en contact avec l'enseignante titulaire de la classe. Ensuite, les enseignantes sont entrées en contact avec la chercheuse par courriel pour fixer une date pour la collecte de données. À cette première rencontre avec l'enseignante, toutes les informations du projet ont été données et le formulaire de consentement (voir l'appendice B) a été complété par les intervenantes désirant participer au projet de recherche. Une deuxième date a été fixée pour débiter la collecte de données.

Au total, dix milieux scolaires ont été contactés. Ainsi, six conseillères pédagogiques ont identifié dix enfants ayant une dysphasie sévère (code 34) dans dix classes différentes dans quatre commissions scolaires distinctes. Le premier milieu (M1) s'est désisté du projet de recherche juste avant la collecte de données en raison de contraintes temporelles. Donc, neuf milieux scolaires ont fait l'objet de la collecte de données, soit du deuxième milieu (M2) au dixième milieu (M10). Chacun des milieux est unique ; le nombre de participantes présentes dans les différents milieux est varié.

Tableau 1.

Portrait des participantes dans les milieux scolaires du projet de recherche

	Enseignante	TES	Orthophoniste	Orthopédagogue	PEH	Autre enseignante	Éducatrice de service de garde	Total
M2	✓	✓	✓					3
M3	✓		✓				✓	3
M4	✓	✓	✓	✓		✓	✓	6
M5	✓	✓	✓	✓				4
M6	✓	✓	✓	✓				4
M7	✓	✓	✓		✓			4
M8	✓	✓	✓				✓	4
M9	✓	✓	✓	✓				4
M10	✓		✓					2
Total	9	7	9	4	1	1	3	34

Légende	■	: intervenantes pour l'observation, l'entrevue et la synthèse des documents
	■	: intervenantes pour l'observation seulement
	□	: intervenantes dans le milieu sans participation à la recherche

Dans le cadre de la présente recherche, seulement onze intervenantes sur un total de trente-quatre ont participé volontairement aux entrevues individuelles semi-dirigées et à la synthèse des documents pédagogiques avec la chercheuse (ces participantes ont une

case de couleur gris foncé dans le tableau 1). Pour ce qui est de l'observation non participante, un total de vingt intervenantes a été observé dans les neuf milieux scolaires. Neuf participantes ont été observées, mais ont refusé de se prêter à l'entrevue individuelle semi-dirigée et à la synthèse des documents pédagogiques (case de couleur gris pâle dans le tableau 1). De ce fait, neuf enseignantes, une TES et une PEH ont participé à toute la collecte de données.

3.3. Modalités de collecte de données

Trois modalités de collecte de données ont été utilisées : l'observation non participante, l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'utilisation de documents pédagogiques. Cela correspond au paradigme interprétatif (Martineau, 2005) dans le sens où les informations collectées proviennent autant des pratiques effectives que des pratiques déclarées des intervenantes participant à ce projet de recherche.

3.3.1. L'observation non participante

L'observation non participante est la première modalité de collecte de données réalisées dans ce projet de recherche. Plus précisément, on entend par observation non participante que la chercheuse observe sans pour autant participer aux activités pédagogiques de la classe (Angers, 2009; Martineau, 2005). Cela a permis de recueillir des données qualitatives sur les pratiques inclusives propres à chacune des intervenantes et à chacun des milieux scolaires (Angers, 2009). L'observation a été réalisée en une seule séance; sa durée prévue était de deux heures consécutives à l'intérieur de la classe,

dans le milieu le plus naturel possible. Dans la réalité, la moyenne des observations a été de cent-quarante-sept minutes consécutives avec un écart allant de cent-dix minutes à deux-cent-soixante-quinze minutes. Une grille d'observation a été utilisée afin d'annoter des notes descriptives (voir appendice C) ; les notes descriptives sont basées sur la recension des écrits du cadre conceptuel. Ces notes ont permis à la chercheuse de revenir sur des actions pédagogiques concrètes lors de l'entrevue individuelle faite avec l'intervenante après l'observation afin de valider ses intentions (April et Larouche, 2006).

3.3.2. L'entrevue individuelle semi-dirigée

La principale modalité de collecte de données a été l'entrevue individuelle semi-dirigée. Elle s'inscrit dans plusieurs recherches qualitatives de type exploratoire parce qu'elle permet de dégager et de comprendre le sens qu'accordent les intervenantes du milieu à leurs pratiques inclusives (Gaudreau, 2011a). Elle a permis également de connaître le contexte professionnelle ainsi que les conditions vécues par les intervenantes dans leur milieu scolaire (Baribeau et Royer, 2012; Charmillot et Dayer, 2007) et d'accéder aux points de vue des intervenantes en leur donnant la parole (Deslauriers, 1991). L'entrevue est individuelle sachant que c'est l'expérience et la perception de la réalité singulière pour chacune des intervenantes qui est l'objet de la présente recherche. De plus, l'entrevue est semi-dirigée afin de collecter des données sur des thèmes précis, mais en laissant la liberté à l'intervenante d'extérioriser son expérience et ses croyances. Cette entrevue enregistrée a duré en moyenne trente-sept minutes avec un écart allant de seize minutes à soixante minutes. L'entrevue est réalisée

sur le lieu de travail de la participante. Le guide d'entrevue (voir appendice D) couvre une variété de questions ouvertes nécessaires aux besoins de l'étude tout en laissant une part de liberté à la participante (Fortin et Gagnon, 2016). Les thèmes couverts lors de l'entrevue dirigée sont : les conditions de la mise en place des pratiques inclusives ainsi que les pratiques différenciées et les pratiques individualisées réalisées par les intervenantes. Ces thèmes sont détaillés dans le cadre conceptuel et dans les modalités de collecte de données par des indicateurs observables. Cela a permis de découvrir la perception de l'intervenante sur l'inclusion scolaire dans son contexte et de jeter les bases de l'analyse de données.

3.3.3. L'utilisation de documents pédagogiques

L'utilisation de documents pédagogiques est une modalité de collecte de données qui propose de recueillir les documents que les intervenantes utilisent (Mucchielli, 2009) ici dans le cadre de leurs pratiques inclusives. La collecte de ces documents a permis à la chercheuse d'élargir le corpus de données en ayant une synthèse des outils de planification d'enseignement des intervenantes, des plans d'intervention des élèves ayant une dysphasie sévère, bref, de tous les documents utiles aux intervenantes pour l'inclusion (Miles et Huberman, 2003). Une grille de synthèse regroupant le thème des pratiques inclusives tel qu'abordé dans le cadre conceptuel a été utilisée (voir appendice E). Un total de douze documents a été consulté dans le cadre de ce projet de recherche dont huit plans d'intervention. Bref, cette modalité de collecte de données a permis de trianguler les pratiques inclusives avec les données des observations et des

entrevues sous un autre angle qu'est celui de la mise en place des pratiques individualisées pour les élèves ayant une dysphasie sévère spécifiquement. De plus, cela respecte la visée pragmatique de la recherche qualitative et l'offre des suggestions d'application concrète pour les intervenantes (Savoie-Zajc, 2000).

Cet ordre d'administration des modalités de collecte de données a été respecté pour plusieurs raisons. D'une part, pour l'organisation de l'horaire scolaire d'une journée typique, cet ordre se prête bien à une collecte de données ; l'observation se fait d'abord avec l'arrivée des élèves le matin et dans l'avant-midi, suivi de la récréation ou du dîner où l'entrevue individuelle semi-dirigée a été réalisée. D'autre part, les données effectives de l'observation non participante permettent aux participantes et à la chercheuse de faire référence à des situations concrètes et tangibles pour venir comprendre et appuyer la réalité des participantes et de leur milieu scolaire. Cela est directement en lien avec le caractère interactif en donnant la parole aux intervenantes dans les modalités de collecte de données (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, c'est à ce moment que les documents pédagogiques sont utilisés ; l'intervenante peut s'appuyer sur des exemples concrets, écrits dans les documents pédagogiques, des différentes pratiques inclusives réalisées dans son milieu spécifiquement. Orchestrée dans cet ordre, la collecte de données apparaît naturelle et fluide. De plus, le fait d'utiliser ces trois modalités de collecte de données permet de trianguler les méthodes de données (Fortin et Gagnon, 2016) en plus de trianguler les données en ayant des données de types effectives grâce à l'observation non participante et à l'utilisation de documents

pédagogiques et des données de type déclarées grâce à l'entrevue individuelle semi-dirigée (Fortin et Gagnon, 2016).

Force est de constater que ces trois modalités de collecte de données ont été validées auprès d'une classe ayant les mêmes critères de sélection. Les données issues de ce milieu ne sont pas considérées dans la présentation des résultats parce que l'objectif était de tester et de bonifier les outils au regard des commentaires et de cette première administration considérant qu'ils sont construits par la chercheuse.

Afin d'explicitier l'adéquation entre les objectifs, la posture épistémologique, le type de recherche et les modalités de collecte et d'analyse de données, un tableau est présent en appendice F.

3.4. Modalités d'analyse

Les modalités d'analyse intègrent une analyse de données de nature qualitative selon une logique inductive (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Pour toutes les données recueillies, la théorisation ancrée a été utilisée (Méliani, 2013; Paillé et Mucchielli, 2016), ce qui est en soi une analyse de contenu (Angers, 2009). L'objectif est de traiter les données selon les unités de sens des corpus (Mucchielli, 2009). « Le principal outil [de la théorisation ancrée] est la catégorie, [car] elle permet de faire le lien entre la technique qualitative et l'effort de conceptualisation. » (Méliani, 2013, p.436). Ainsi, il est possible de faire des liens directs avec la conceptualisation des différents aspects des pratiques inclusives ainsi que des différentes dimensions qui composent celles-ci. Dès lors, l'objectif de la théorisation n'est pas automatiquement « de produire une théorie au

sens de modèle de travail pour la compréhension, mais une théorisation, c'est-à-dire d'arriver à une compréhension nouvelle des phénomènes » (Méliani, 2013, p.436), plus précisément ici du phénomène de l'inclusion scolaire en contexte de maternelle cinq ans. Lors de l'analyse, un processus itératif s'est opéré entre les différentes étapes de collecte des données, d'analyse des données ainsi que des recours aux recensions des écrits.

La théorisation ancrée a permis de faire des analyses « en profondeur » pour chacune des intervenantes et des analyses « transversales », soit pour l'ensemble des participantes (Gaudreau, 2011a). Plus précisément, cette modalité d'analyse suit les trois premières étapes du modèle de théorisation ancrée (Méliani, 2013; Mucchielli, 2009): la codification, la catégorisation et la mise en relation.

La codification est faite selon la procédure d'une analyse thématique avec le logiciel *N'Vivo 11*. Elle permet à la chercheuse de dégager l'essentiel du discours des intervenantes scolaires sans pour autant les catégoriser (Méliani, 2013; Paillé et Mucchielli, 2016). Ainsi, c'est de saisir les propos en lien avec le sujet de recherche visé pour l'ensemble des intervenantes. Puis, la codification mène ensuite à l'étape de catégorisation qui permet de rassembler les énoncés équivalents sous les catégories relatives, notamment, dans le cadre conceptuel tels que pratiques différenciées et pratiques individualisées. Donc, c'est l'organisation des différents énoncés « codifiés » afin de tendre vers un processus d'abstraction et de conceptualisation pour en arriver à analyser de façon plus succincte un grand nombre d'énoncés (Méliani, 2013). À la suite de la catégorisation, la mise en relation a permis d'interpréter les données de recherche en mettant en lumière des ressemblances, des dépendances et des hiérarchies notamment

(Méliani, 2013). Dans un premier temps, la mise en relation a été réalisée à l'intérieur même de chacun des milieux scolaires. Une récurrence des différents énoncés codifiés a été réalisée parmi les résultats de l'observation, de l'entrevue et de la synthèse des documents afin de faire émerger les données propres à chaque intervenante scolaire dans chacun des milieux. Cette analyse davantage « verticale » a été faite pour mieux saisir l'ensemble de la réalité pour chacune des intervenantes et de faire des liens avec les objectifs de la recherche. Dans un deuxième temps, une analyse davantage « transversale » a été réalisée auprès de l'ensemble des milieux scolaires. Cette dernière analyse a permis de dégager les récurrences et les divergences des pratiques inclusives ou de certaines conditions présentes dans les milieux participant en plus « de la convergence, de la complémentarité et de la parenté [de certains thèmes]. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.274). C'est d'ailleurs ce qui permet d'avoir un regard complexe de l'étendue des pratiques inclusives mises en place dans les classes. D'ailleurs, ce sont les résultats de l'analyse transversale qui sont présentés dans le chapitre de présentation des résultats. Les deux dernières étapes de cette démarche (modélisation et théorisation) ne s'appliquent pas, car le devis est exploratoire et que la recherche comporte certaines limites dont des contraintes de temps.

Cette modalité d'analyse qu'est la théorisation ancrée s'approche davantage de la vision herméneutique « qui privilégie la compréhension et l'expérience [du participante]. » (Fortin et Gagnon, 2016, p.380). Par ailleurs, c'est le sens donné par les intervenantes à leur réalité scolaire qui est au cœur des données de cette recherche.

3.5. Considérations éthiques

Afin de respecter les principes éthiques de toutes les participantes et du milieu scolaire, plusieurs précautions ont été prises. D'abord, des considérations éthiques au niveau des participantes de ce projet de recherche ont également été prises en compte. En effet, la confidentialité est présente sachant que les documents sont gardés sous clé à l'université dans un local à accès restreint et contrôlé. L'anonymat a été respecté en attribuant des codes aléatoires à toutes les participantes en fonction de leur milieu scolaire d'appartenance. De plus, des formulaires de consentement ont été signés par les participantes lors de la première rencontre avec les milieux scolaires afin de les informer de toutes les consignes et d'en obtenir leur accord. En tout temps, une participante aurait pu se désister en cours de projet, comme ce fut le cas pour les intervenantes du premier milieu scolaire (M1). Les conditions environnementales présentes lors de la collecte de données ont été centrées sur les besoins de la participante : l'entrevue individuelle semi-dirigée s'est réalisée dans un endroit où elle était à l'aise (classe, bibliothèque, salle du personnel ou local privé) afin d'aborder leur réalité sans être entendue ou jugée.

D'autre part, des précautions éthiques (Baribeau et Royer, 2012) en lien avec la démarche de recherche ont été prises en compte afin d'assurer les critères de scientificité de ce projet de recherche. Quelques critères de scientificités tels que la triangulation, la fiabilité et la saturation (Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2000) pour augmenter la crédibilité de la recherche. D'abord, la triangulation permet de recueillir une étendue de données et de les comparer entre elles afin d'en valider la nature. Ainsi, « la

triangulation des dispositifs permet de contrer les biais relatifs aux limites de l'entretien. » (Baribeau et Royer, 2012, p.38). Par exemple, la diversité des modalités de collecte de données ainsi que la variété des intervenantes permet de trianguler les sources de données (Fortin et Gagnon, 2016), soit les différents statuts d'intervenantes dans les milieux qui peuvent interpréter, ou non, différemment la réalité de l'inclusion scolaire. De plus, le fait d'avoir plusieurs intervenantes dans plusieurs milieux scolaires permet d'observer une certaine stabilité des données, ce qui peut être un indicateur de constance des résultats (Fortin et Gagnon, 2016). S'ajoutent à cela les stratégies de saturation, c'est-à-dire quand les données de la collecte des différentes modalités commencent à devenir répétitives et n'apportent plus d'information supplémentaire (Fortin et Gagnon, 2016). Un total de dix classes ont été sollicitées et neuf ont participé à la recherche afin de tendre vers une saturation des données (Fortin et Gagnon, 2016).

Bref, toutes ces considérations éthiques permettent un respect sans équivoque des participantes ainsi que de la démarche de recherche en soi tout en optimisant le bon déroulement et l'authenticité de la recherche.

3.6. Limites méthodologiques

Ce projet de recherche comporte certaines limites qu'il importe de connaître. D'abord, le recrutement des intervenantes scolaires constitue une limite, car leur participation est volontaire. Les intervenantes scolaires participant à ce projet ont, possiblement, des croyances positives en lien avec l'inclusion scolaire et les pratiques inclusives qui les incitent et les motivent à participer aux projets de recherche connexes,

dont celui-ci. D'autre part, dans le discours des intervenantes, il est possible que certaines d'entre elles tendent vers un effet de désirabilité où elles affirmeraient certains éléments de leur discours pour plaire et bien paraître sous le point de vue de la recherche, même si ce n'est pas forcément présent dans leurs pratiques enseignantes.

De plus, le temps attribué pour la recherche constitue une limite: la durée des études de la chercheuse est de deux ans, dont seulement quelques mois pour la collecte de données. Ainsi, chacune des étapes de la recherche, que ce soit le recrutement, la collecte de données, la retranscription ou la compilation des données ont toutes été réalisées, mais davantage de temps aurait été un atout pour approfondir cette recherche.

Finalement, plus largement dans le processus de l'inclusion scolaire et des pratiques inclusives, quelques limites sont présentes. En effet, l'approfondissement d'un seul point de vue, celui des intervenantes, constitue une limite, car l'inclusion scolaire est plus complexe (Rousseau, 2015; Tremblay, 2012). Il aurait été intéressant de connaître, par exemple, le point de vue de la direction d'école, des parents et de tous les élèves de la classe, dont ceux ayant une dysphasie sévère. De plus, cette recherche est réalisée selon la recension des écrits, mais il y a beaucoup de composantes qui constituent l'inclusion scolaire et il est possible que ce projet n'aborde pas exhaustivement l'ensemble de ces composantes dues aux limites de temps notamment.

Somme toute, dans le prochain chapitre, l'ensemble des résultats de recherche issus de la collecte et de l'analyse des données sont présentés.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les données recueillies lors de la collecte de données sont présentées. Les neuf milieux scolaires participants sont présentés sans égard à leur milieu d'appartenance. Les résultats sont exposés selon les quatre objectifs spécifiques de la recherche. Ces derniers ont trait aux pratiques inclusives de l'aspect pédagogique, plus précisément des pratiques différenciées comme premier objectif et, ensuite, des pratiques individualisées comme deuxième objectif. Puis, le troisième objectif aborde les conditions facilitantes présentes dans la mise en place des pratiques inclusives alors que le quatrième objectif aborde les conditions présentes qui font obstacle.

4.1. Présentation des pratiques inclusives reliées aux pratiques différenciées

(premier objectif)

Comme présenté dans le chapitre du cadre conceptuel, les pratiques différenciées permettent, sommairement, de répondre aux besoins variés d'un plus grand nombre d'élèves dans une même classe. Les pratiques différenciées sont présentées selon les quatre axes de différenciation explicités dans le cadre conceptuel : l'axe de la structure, du processus, de la production et du contenu.

4.1.1. L'axe de la structure des pratiques différenciées

L'axe de la structure est composé de l'ensemble des catégories qui constitue l'environnement de la classe utilisé par les élèves et les intervenantes scolaires. Dans ce

cas-ci, l'environnement peut être divisé en trois catégories : l'environnement physique (EP), l'environnement humain (EH) et l'environnement matériel (EM).

D'une part, pour l'EP, cela peut être organisé de plusieurs façons. Dans les classes M2, M3, M5, M9 et M10, une liberté est offerte à la majorité des élèves pour qu'ils puissent choisir leur place dans l'aire commune de la classe et aux tables de travail. Les intervenantes M4-I1, M6-I1, M7-I1 et M8-I1, quant à elles, font du pairage entre élèves aux tables de travail. Aux yeux de ces dernières intervenantes, malgré le fait que la différenciation ne se limite pas à cela et qu'elle est plus complexe, cela constitue une différenciation dans la prise en compte des besoins de tous les élèves de la classe. De plus, toujours en lien avec l'EP, selon les intervenantes M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1, quelques élèves n'ont pas cette latitude pour choisir leur place directement à cause de comportements jugés comme étant inappropriés au bon fonctionnement de la classe. D'autres intervenantes telles que M3-I1, M8-I1 et M9-I1 ont créé un coin de retrait à l'intérieur même de la classe afin d'inciter les élèves dans le besoin à aller se calmer de manière autonome. Ils ne sont pas obligés de l'utiliser, mais c'est un EP qui leur est disponible. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe de la structure, plus précisément de l'EP, une majorité d'intervenantes scolaires mettent en place des moyens comme le choix de la place au cercle ou à la table de travail et la présence d'un coin de retrait selon les besoins des enfants de la classe.

D'autre part, l'EH joue une place importante dans les pratiques différenciées des intervenantes scolaires. L'environnement humain comprend la diversité des intervenantes scolaires présentes dans la classe et également la diversité des élèves qui

constituent cette même classe. Dans le contexte actuel, pour les pratiques différenciées, l'enseignante est l'intervenante scolaire qui œuvre auprès de tous les élèves. D'autres intervenantes scolaires telles que la TES sont présentes dans tous les milieux scolaires, mais sur une moins longue période de temps. Dans un seul milieu scolaire, il y avait la présence d'une PEH. Quant à l'orthopédagogue ou l'orthophoniste, elles sont davantage présentes pour un élève en particulier, ce qui correspond à des pratiques individualisées. La diversité des élèves dans la classe est prise en compte par les intervenantes de plusieurs façons. En effet, à la suite des observations réalisées en classe, les intervenantes scolaires M2-I1, M3-I1, M5-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1 sont flexibles et laissent le choix de posture de travail aux élèves ; ils peuvent travailler debout, assis à une table de travail ou encore sur le plancher de la classe. De plus, pour la différenciation de la structure de l'EH, les élèves ont parfois la possibilité de choisir eux-mêmes leur équipe de travail. Toutefois, pour les milieux scolaires M2, M3, M4, M6, M9, M10, les équipes sont libres presque exclusivement lors des jeux libres. En effet, dans ces contextes d'apprentissage, ce sont les intervenantes qui décident d'abord si le travail est en équipe ou individuel et, ensuite, quelles sont les équipes. Donc, il peut y avoir absence de choix pour les élèves, mais pour les intervenantes, il existe tout de même une différenciation même si elle n'est pas du ressort de l'élève. Par exemple, le choix des équipes peut être fait en se basant sur leurs besoins :

[...] je pars toujours avec une idée de base d'enseignement à atteindre avec l'ensemble des élèves et ensuite, dans ma tête, je fais des groupes de besoin. [...] une fois que j'ai dépisté les besoins, les défis de chacun, je m'organise pour faire des groupes de besoin. Je vais les accompagner à la même table ceux qui ont des besoins semblables. Je fais des équipes comme ça. (Intervenante M8-I1)

Cela constitue une différenciation dans la prise en compte des besoins de tous les élèves afin de mieux les aider à se développer harmonieusement dans la classe. Ainsi, l'EP, par exemple l'organisation des places attribuées aux élèves, est grandement influencé par l'EH, c'est-à-dire les caractéristiques des élèves. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe de la structure, plus précisément de l'EH, il y a plusieurs intervenantes qui interviennent auprès de tous les élèves, mais c'est majoritairement l'enseignante, accompagnée par la TES et parfois d'une PEH. De plus, l'EH peut être flexible pour ce qui est de la posture physique des élèves ainsi que des équipes.

Quant à l'EM de la classe, les élèves peuvent bénéficier de plusieurs matériels mis en place pour prendre compte et respecter les différences de chacun. En offrant une diversité de matériel, les intervenantes s'assurent de rejoindre l'intérêt et les défis de plusieurs élèves dans la classe. Par exemple, dans tous les milieux scolaires participants, les intervenantes ont mis en place un horaire de la journée. Selon les besoins de la classe, les horaires varient en utilisant des images, des pictogrammes ou des mots ou les trois à la fois. De plus, une pratique différenciée observée dans l'ensemble des neuf milieux scolaires est la disponibilité d'une diversité de livres pour les élèves ; ils peuvent choisir parmi une banque de livres. Il en va de même pour les jeux libres où les enfants bénéficient d'un large éventail de matériel. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe de la structure, plus précisément de l'EM, toutes les intervenantes scolaires offrent à leurs élèves un horaire de la journée ainsi que des livres variés. Ce sont les seuls exemples de matériel qui sont offerts à l'ensemble des élèves de la classe et qui restent

flexibles selon les intérêts de tous les élèves : sinon, c'est le même matériel pour tous, ce qui ne démontre pas de différenciation.

Ainsi, il est possible de constater que les pratiques différenciées relevant de l'axe de la structure varient d'un milieu à l'autre, mais que quelques pratiques sont mises en place minimalement dans les milieux.

4.1.2. L'axe du processus des pratiques différenciées

L'axe du processus est composé de trois catégories présentes dans l'accompagnement des élèves lors de la réalisation d'une tâche ou d'une activité dans la classe. L'accompagnement offert lors de la réalisation d'une tâche peut être divisé en trois catégories de soutien : le soutien par l'aide d'une personne (SP), le soutien par l'ajout de matériel (SM) et le soutien par ajout de temps (ST).

D'une part, le SP dans l'accompagnement de la réalisation d'une tâche ou d'une activité peut se faire par un adulte. La diversité des statuts professionnels dans l'école témoigne des possibilités d'accompagnement qui sont variées et qu'il est difficile de généraliser pour l'ensemble des neuf milieux scolaires participants. Néanmoins, il est possible d'affirmer que, dans chacun de ces milieux, l'enseignante est l'intervenante scolaire la plus présente pour tous les élèves de la classe. Ensuite, d'autres intervenantes comme la TES peuvent également apporter un soutien aux enfants sans égard à ce qu'ils aient une dysphasie sévère ou qu'ils manifestent des difficultés quelconques. Ces intervenantes sont présentes pour mieux accompagner l'ensemble des élèves de la classe. Afin de mettre en œuvre ce soutien, les intervenantes appliquent plusieurs

moyens. La modélisation de la tâche est un soutien omniprésent dans les classes observées. En effet, toutes les enseignantes ont fait de la modélisation lors des périodes d'observation de la collecte de données. Ensuite, selon les besoins des élèves de la classe, encore une fois sans que ceux-ci aient une dysphasie sévère ou qu'ils manifestent des difficultés quelconques, toutes les intervenantes ont parfois morcelé la tâche demandée, questionné les élèves pour les guider dans la réalisation de la tâche ou bien reformulé les consignes de la tâche afin de s'assurer de la compréhension des élèves. Toutes les intervenantes scolaires ont mentionné se préoccuper de diversifier les formes de réalisation de la tâche, que ce soit par la manipulation, par l'écoute ou par l'affichage par exemple. De plus, toutes les intervenantes observées supervisent les élèves de la classe. Toutefois, le soutien offert apparaît comme étant spontané en se basant sur les besoins des élèves dans la réalisation immédiate de la tâche demandée. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe du processus, plus précisément de l'aide donné par un adulte, il est possible d'affirmer qu'à un moment ou un autre, l'ensemble des intervenantes scolaires observées et interviewées ont offert un soutien aux élèves de la classe que ce soit par modélisation, morcellement,² questionnement ou reformulation.

Dans ce même ordre d'idées, le SP peut venir d'un adulte, mais également d'un autre élève. De ce fait, les milieux scolaires M3, M4, M8, M9 et M10 offrent des formules de soutien entre pairs de la classe : ce soutien est présent et privilégié. Cela

² La conservation de cette appellation est présente dans ce projet de recherche afin de conserver le vocabulaire utilisé par les intervenantes, ce qui correspond à la quatrième caractéristique des recherches qualitatives selon Savoie-Zajc (2000).

peut s'observer lors de la réalisation d'une tâche, par exemple, de manipulation pour la motricité fine et il peut également être observé au niveau comportemental d'élèves comme aider un camarade dont le comportement se désorganise, être un modèle d'autonomie à une table de travail, etc. Donc, le soutien par l'aide d'un autre élève a un objectif presque exclusif de modélisation de comportement adéquat ou de stratégies adéquates. S'ajoute à cela le soutien par des élèves plus âgés et, bien souvent, d'années scolaires plus avancées. Deux des milieux scolaires (M4 et M8) effectuent régulièrement du pairage entre les élèves de la classe de maternelle, et ce, pour tous les élèves de la classe, peu importe leurs défis. Dans ce cas-ci, les moyens sont davantage au niveau du morcellement, c'est-à-dire de guider l'élève étape par étape dans la réalisation de la tâche. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe du processus, plus précisément de l'aide donné par un autre enfant, il est possible d'affirmer qu'à un moment ou un autre, un soutien est offert aux élèves de la classe par modélisation ou par morcellement ; il n'y a pas ou peu de questionnement ou reformulation qui est demandé ou observé.

D'autre part, la diversité du matériel disponible pour mieux accompagner les élèves dans la réalisation de la tâche demandée est une pratique différenciée dans ces classes de maternelle. Les intervenantes utilisent des référentiels pour offrir du soutien supplémentaire aux élèves. Par exemple, des cartons plastifiés, où le nom de l'élève est écrit, sont utilisés dans toutes les classes observées. L'utilisation de ce matériel a une fonction de modélisation pour l'orthographe des prénoms des élèves. Également, certaines intervenantes telles que M2-I1, M3-I1, M4-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1 offrent du matériel manipulable et les élèves s'y réfèrent au besoin : droite des nombres,

référentiel d'une lettre, etc. De plus, les intervenantes M2-I1, M8-I1 et M10-I1 utilisent des images ou des pictogrammes comme référentiel pour guider les élèves dans les étapes de leur tâche. Par exemple, lors de la causerie, des pictogrammes de personnages, d'endroit et de temps sont utilisés par M8-I1 pour permettre aux élèves de morceler, mentalement, l'organisation des activités qu'ils ont faites pour mieux l'exprimer. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe du processus, plus précisément pour la diversité du matériel disponible, il est possible de constater que les élèves des classes de maternelle participantes ont une variété de matériel disponible dans six des neuf milieux.

Finalement, le soutien par l'ajout de temps est une pratique présente d'emblée dans les classes de maternelle. Cela s'explique par le fait que, dans le cadre de la maternelle, toutes les intervenantes se sont montrées flexibles pour la durée de réalisation de toutes les tâches observées. Ainsi, cette flexibilité est en soi une pratique différenciée parce qu'elle permet à tous les élèves de la classe de progresser à leur rythme et selon leurs besoins. Donc, pour les pratiques différenciées de l'axe du processus, plus précisément pour l'ajout de temps, il y a rarement une durée restreinte de temps pour effectuer les tâches ce qui témoigne de la différenciation constante de la part des intervenantes pour cette catégorie de l'axe du processus.

Ainsi, il est possible de constater que les pratiques différenciées relevant de l'axe du processus varient entre les milieux, mais qu'un grand nombre de pratiques sont mises en place.

4.1.3. L'axe de la production des pratiques différenciées

L'axe de la production aborde l'expression de la compréhension et de l'appropriation d'une tâche ou d'une activité par les élèves de la classe.

Pour les neuf milieux scolaires, l'axe de la production est l'axe le moins différencié dans les pratiques. Cela peut s'expliquer par le fait que les intervenantes offrent des moyens d'expression limités pour permettre aux élèves de démontrer leur compétence ou leur compréhension d'une tâche. Par exemple, dans le cadre d'une présentation orale, tous les élèves de la classe doivent écrire leur texte sur un carton et parler devant la classe avec une image en support visuel. Il n'y a pas de maquette possible ou de déguisement quelconque. La forme de la présentation est la même pour tous les élèves ; seul le contenu de la présentation diverge. D'autre part, tous les élèves réalisent une seule et même activité pour s'approprier le tracé d'une lettre ou d'un chiffre ; ils ont la même feuille et reproduisent les tracés exigés dans les consignes. Ainsi, il est possible d'affirmer que les intervenantes scolaires ne font peu, voire aucune pratique différenciée reliée à l'axe de la production à l'intérieur d'une même activité. Par contre, une intervenante témoigne du fait qu'elle différencie d'une année scolaire à l'autre en fonction des besoins généraux des élèves de la classe :

Ça fait que oui j'adapte la façon de le faire. Il y a des années où je fais le petit cahier, il y a d'autres années que je ne faisais pas le petit cahier du tout parce que j'avais un groupe très moteur et on y allait plus avec le corps. (Intervenante M3-I1)

Dès lors, pour les pratiques différenciées de l'axe de la production, aucune différenciation est observée ou mentionnée dans une même activité, mais cette

intervenante mentionne qu'elle différencie la production d'une même activité d'une année à l'autre selon les besoins et l'intérêt de tous les élèves d'une même classe.

4.1.4. L'axe du contenu des pratiques différenciées

L'axe du contenu réfère aux savoirs sollicités dans une tâche ou d'une activité réalisée par les élèves. Il est possible d'en faire le parallèle avec les savoirs essentiels et les compétences prescrites dans le programme d'éducation préscolaire.

L'analyse des données montre que les élèves voient les mêmes contenus en même temps que tous les autres élèves de la classe. Quelques exceptions peuvent être faites dans les milieux M3, M4, M7, M9 et M10 ; les jeux libres abordent différents types de jeux comme les jeux symboliques, les jeux de construction, etc., et plusieurs types de jeux sont présents lors des périodes de jeux libres. Ces périodes de jeux dites libres sont au choix de l'élève et l'intervenante n'intervient pas ou très peu. Donc, il existe une différenciation dans la diversité des contenus reliés au type de jeu. Dans cet ordre d'idées, il en va de même pour ce que les intervenantes appellent bien souvent les ateliers qui sont présents dans tous les milieux scolaires observés. Ce sont des travaux individuels initiés par les intervenantes et les élèves doivent réaliser ledit atelier. Alors que tous les élèves sont dans la période d'atelier, ce n'est pas toujours la même tâche pour tous les élèves. Certains peuvent réaliser un atelier sur la motricité fine alors que d'autres peuvent en faire sur l'apprentissage des lettres et d'autres sur l'orientation spatiale en mathématique par exemple. Dès lors, pour les pratiques différenciées de l'axe du contenu, lors d'activités d'apprentissage traditionnel peu de différenciation de

contenu a été abordée. Néanmoins, lors des observations, les jeux libres et les ateliers sont des activités où il peut exister une différenciation des contenus.

Ainsi, les milieux scolaires ne réalisent pas souvent des pratiques différenciées de l'axe du contenu. Or, quelques milieux mettent parfois en place de la différenciation de contenu avec les ateliers et les jeux libres qui ont été observés dans les classes.

Pour conclure ce premier objectif, force est de constater que les intervenantes œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de maternelle cinq ans mettent en place des pratiques différenciées. Toutefois, ces pratiques différenciées se caractérisent par une faible diversité ; les intervenantes offrent des choix aux élèves, essentiellement ce sont souvent les mêmes choix et le même soutien qui sont offerts d'activité en activité. En effet, l'analyse des données de cet objectif montre que les pratiques différenciées se situent davantage au niveau des processus. Par la suite, les pratiques différenciées relevant de la structure sont présentes, suivies des pratiques relevant du contenu et, en dernier, celles reliées à la production. Afin de se représenter visuellement ces pratiques différenciées, des figures sont présentées en appendice G.

4.2. Présentation des pratiques inclusives reliées aux pratiques individualisées

(deuxième objectif)

Comme présenté dans le chapitre du cadre conceptuel, le vocable « pratique individualisée » est choisi en raison de l'individualisation de cette pratique pour les besoins spécifiques d'un élève en particulier. Les pratiques individualisées présentées ici sont celles spécifiquement mises en place pour les élèves ayant une dysphasie sévère.

Pour la présentation des objectifs, comme pour les pratiques différenciées, les pratiques individualisées sont présentées selon les quatre axes de différenciation : l'axe de la structure, du processus, de la production et du contenu. De plus, les pratiques individualisées se subdivisent en deux pratiques plus précises, soit l'accommodation et la modification. Ainsi, pour chacun des axes, les deux pratiques seront abordées.

4.2.1. L'axe de la structure des pratiques individualisées

L'axe de la structure est composé de l'ensemble des catégories qui constitue l'environnement de la classe utilisé par les élèves et les intervenantes scolaires. Dans ce cas-ci, l'environnement peut être divisé en trois catégories : l'environnement physique (EP), l'environnement humain (EH) et l'environnement matériel (EM).

4.2.1.1. Accommodation pédagogique L'EP mis en place pour les neuf élèves ayant une dysphasie sévère varie beaucoup. Dans les milieux scolaires M2, M3, M5, M6, M9 et M10, aucune accommodation reliée à l'EP n'était réalisée alors que dans d'autres milieux (M4, M7 et M8), l'élève ayant une dysphasie sévère avait un EP où tout est pensé pour lui. Par exemple, ces trois derniers élèves ont une place préférentielle dans l'aire commune, aux tables de travail ainsi qu'aux vestiaires :

C'est sûr qu'au vestiaire, il n'a pas de voisin à côté parce [...] qu'il avait de la difficulté avec l'organisation et la motricité. Donc, il a un voisin seulement d'un côté et pas de l'autre. Il est en face, presque en diagonale, pour que je puisse toujours le voir et toujours avoir un lien et savoir où il est rendu dans son habillage et son déshabillage. Au cercle, il est à côté parce que ça me permet de capter son attention tout de suite [...] ça me permet d'être en soutien si nécessaire. (Intervenante M4-I1)

Dès lors, cette accommodation pour l'élève ayant une dysphasie sévère influence directement l'organisation de l'EP de la classe, et ce, afin de mieux répondre à ses besoins spécifiques. Donc, pour les pratiques individualisées de l'axe de la structure, plus précisément de l'EP, peu d'intervenantes scolaires mettent en place des moyens.

D'autre part, l'EH qui entoure ces élèves ayant une dysphasie sévère est également organisé d'une façon à mieux répondre à leurs besoins lorsque les intervenantes le jugent nécessaire. Encore une fois, l'organisation de l'EH dépend grandement des milieux : il y avait entre une et six intervenantes qui œuvrent directement, selon les milieux, auprès des élèves ayant une dysphasie sévère. Dans tous les cas, l'enseignante est une intervenante omniprésente. De plus, toutes les classes ont une TES qui vient par moment pour offrir du soutien direct. Aussi, toutes les classes ont, directement ou indirectement, accès aux services d'une orthophoniste. Dans un seul milieu scolaire (M7), il y a également une PEH pour offrir du soutien direct aux élèves ayant une dysphasie sévère. Dans les milieux M4, M5, M6 et M9, les orthopédagogues offrent du service direct à l'élève en dénombrement flottant ou du soutien indirect en accompagnant l'enseignante dans la mise en place dans la classe de moyens spécifiques pour répondre aux besoins de l'élève ayant une dysphasie sévère. Donc, pour les pratiques individualisées de l'axe de la structure, plus précisément de l'EH, plusieurs intervenantes sont présentes, mais aucune observation d'aide par les pairs n'est présente.

Finalement, l'EM offert dans les classes varie beaucoup. Certaines intervenantes ont mis en place du matériel pour l'ensemble de la classe et dont l'élève ayant une dysphasie sévère bénéficie grandement. Or, cela ne fait pas partie

exclusivement des pratiques individualisées parce qu'elles sont présentes et offertes à tous les élèves de la classe. Les intervenantes M4-I1, M7-I1, M7-I2, M8-I2, M9-I2 et M10-I1 ont mis en place des pictogrammes ou des images pour les élèves ayant une dysphasie sévère, que ce soit à leur table de travail ou encore à leur casier aux vestiaires. Par contre, ce ne sont pas tous les milieux scolaires qui nécessitent ou mettent en place une accommodation en lien avec l'EM spécifiquement pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Ainsi, pour les intervenantes M2-I1, M2-I2, M3-I1, M5-I1 et M6-I1, peu de pratiques ont été observées dans les milieux scolaires. Donc, pour les pratiques individualisées de l'axe de la structure, plus précisément de l'EM, il existe un éventail de moyens entre des milieux qui ne proposent pas de matériel alors que d'autres le font.

4.2.1.2. Modification pédagogique Quant à l'EP et l'EH plus précisément sous l'œil de la modification pédagogique, il est impossible d'y associer une pratique individualisée. En effet, les élèves ayant une dysphasie sévère bénéficient des mêmes structures que les autres élèves de la classe et ces structures leur permettent de se développer en tant qu'être humain en devenant en plus de développer les compétences du programme d'éducation préscolaire.

Dans cet ordre d'idées, l'EM est varié et, lorsqu'il est adapté aux besoins de l'élève ayant une dysphasie sévère, il est composé de pictogrammes la plupart du temps. Un élève soulève l'attention parce qu'il utilise une tablette électronique où un éventail de pictogrammes sont choisis pour répondre à sa réalité et à ses besoins. Cette tablette électronique lui donne un moyen de communication compensatoire parce qu'il ne s'exprime pratiquement jamais avec des mots. Ainsi, malgré sa situation de handicap

reliée à la compétence de la communication, il peut produire un message et en comprendre même s'il existe parfois des incompréhensions.

Pour conclure les pratiques individualisées de cet axe, les intervenantes scolaires mettent en place, la plupart du temps, des accommodations dans l'environnement de la classe de maternelle directement pour les élèves ayant une dysphasie sévère particulièrement quant au système de communication autre que la parole. Ces accommodations varient d'un milieu à un autre ; certaines d'entre elles accompagnent l'élève ayant une dysphasie alors que d'autres n'en voient pas le besoin. Quant aux modifications, elles sont inexistantes dans huit des neuf milieux, sauf pour le M10 où un élève nécessite une tablette électronique pour communiquer.

4.2.2. L'axe du processus des pratiques individualisées

L'axe du processus est composé de plusieurs catégories présentes dans l'accompagnement des élèves lors de la réalisation d'une tâche ou d'une activité dans la classe. L'accompagnement offert lors de la réalisation d'une tâche peut être divisé en trois catégories de soutien : le soutien par l'aide d'une personne (SP), le soutien par l'ajout de matériel (SM) et le soutien par ajout de temps (ST).

4.2.2.1. Accommodation pédagogique Force est de constater que le SP dans l'accompagnement de la réalisation d'une tâche ou d'une activité se fait la majorité du temps par un adulte. La diversité des intervenantes scolaires présentes dans l'école témoigne des possibilités d'accompagnement qui sont variées et qu'il est difficile, encore une fois, de généraliser pour l'ensemble des neuf milieux scolaires.

L'enseignante est l'intervenante scolaire plus présente pour tous les élèves de la classe, mais elle est toujours accompagnée d'une TES et, dans un milieu, d'une PEH qui offrent du soutien direct aux élèves ayant une dysphasie sévère. De plus, il y a également les orthophonistes et les orthopédagogues qui, selon les milieux et les besoins des enfants et des enseignantes, offrent du soutien direct ou indirect aux élèves ayant une dysphasie sévère. L'orthophoniste intervient directement auprès de l'élève ayant une dysphasie sévère dans les M2, M4, M8 et M10 alors que l'orthopédagogue intervient dans trois des neuf milieux scolaires, soit M4, M6 et M9. Toutefois, il faut noter que certaines intervenantes n'offrent aucun ou peu de soutien aux élèves ayant une dysphasie sévère parce qu'elles ne voient pas de manifestation de besoins spécifiques (M2, M5 et M6). Dans les cas où les intervenantes scolaires mettent en place des pratiques individualisées (M3-I1, M4-I1, M7-I1, M7-I2, M8-I1, M9-I1, M10-I1), la modélisation de la tâche est un soutien omniprésent dans les classes observées. Il en va de même pour les questionnements à l'élève ayant une dysphasie sévère afin de valider des informations ainsi que sa compréhension des consignes ou d'une tâche par exemple. Les intervenantes scolaires utilisent également certaines « stratégies langagières » pour mieux comprendre les élèves ayant une dysphasie sévère et leur offrir un modèle langagier adéquat de façon informelle et spontanée. Par exemple, la totalité des intervenantes scolaires utilise la répétition des propos des élèves afin de valider l'information. De plus, les intervenantes M3-I1, M4-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1 utilisent également la reformulation, toujours dans l'objectif de mieux comprendre leurs propos et, en plus, certaines ajoutent des informations supplémentaires dans la phrase afin d'offrir un modèle adéquat, ce qui est

vu comme étant de l'extension langagière. Au-delà de ces stratégies langagières, les intervenantes M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 vont même jusqu'à « penser à voix haute » (autoverbalisation) et commentent les actions des enfants au fur et à mesure (verbalisation parallèle), toujours dans l'objectif d'offrir un modèle langagier adéquat aux élèves ayant une dysphasie sévère. Lors de la réalisation de ces stratégies langagières, les intervenantes M4-I1, M8-I1 et M9-I1 ajoutent également des gestes nonverbaux afin d'appuyer leurs propos, mais cela ne peut être généralisé à l'ensemble des intervenantes des neuf milieux scolaires.

Toujours dans le soutien par l'aide d'une personne, les élèves ayant une dysphasie sévère ne bénéficient pas, ou très peu, du soutien par les pairs. Ils sont placés stratégiquement en équipe, comme expliqué dans l'EP et l'EH, mais quand vient le moment d'offrir un soutien spécifique, ce sont les adultes qui offrent ce soutien et non les camarades de classe. Les milieux scolaires M4 et M8 offrent du pairage entre l'élève ayant une dysphasie sévère et un autre élève jugé comme étant un modèle par l'intervenante. Dans ces deux cas, le rôle du pairage est de modéliser le comportement adéquat et d'inciter l'élève à imiter ce comportement. Dans une situation où l'élève a besoin d'aide plus spécifique, c'est l'intervenante scolaire qui offre ce soutien. Ainsi, pour les pratiques individualisées relevant de l'axe du processus, plus précisément dans le soutien par l'aide d'une personne, plusieurs intervenantes scolaires sont présentes et interviennent directement auprès des élèves ayant une dysphasie, mais seulement deux milieux exploitent l'aide par les pairs pour les élèves ayant une dysphasie sévère.

D'autre part, le soutien par ajout de matériel est présent pour les milieux scolaires M4, M7, M8, M9 et M10, mais ce ne sont pas tous les élèves qui bénéficient d'un ajout de matériel spécifiquement pour leur difficulté langagière. Il a été nommé dans l'axe de la structure que des pictogrammes sont parfois présents dans l'environnement de classe pour les élèves ayant une dysphasie sévère. L'analyse des données de l'axe du processus démontre que l'usage de ces pictogrammes agit comme une modélisation, étape par étape, des tâches à réaliser. Ces pictogrammes peuvent également agir à titre de substituts de mots comme c'est le cas avec l'élève ayant une dysphasie sévère qui utilise une tablette électronique (M10). Ainsi, les pictogrammes permettent de structurer l'élève dans la réalisation de sa tâche et, parfois, de constituer la nature même de la tâche, par exemple en contexte de communication. Donc, pour les pratiques individualisées relevant de l'axe du processus, plus précisément le soutien par l'ajout de matériel, seuls les pictogrammes, soient en version papier ou électronique, ont été observée et mentionné dans le matériel offert aux élèves ayant une dysphasie sévère.

Finalement, le soutien par ajout de temps est parfois utilisé par les intervenantes scolaires pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Par exemple, les intervenantes M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 prennent plus de temps avec l'élève pour l'explicitation d'une stratégie reliée au langage qu'elles réalisent dans un contexte individualisé. Ainsi, ces intervenantes scolaires prennent plus de temps pour travailler spécifiquement le langage, que ce soit avec l'orthopédagogue ou l'orthophoniste (en dénombrement flottant) sachant que le langage constitue un défi pour ces élèves :

On pratique un peu les mots, parce qu'en début d'année je pense que le « qui » n'était pas tout à fait acquis. Des phrases à question comme ça. Donc, là on est

rendu à un autre niveau, parce que là il y en a qui ont été acquis et d'autres qui le sont moins. [...] après avec elle je travaille particulièrement plus le langage avec elle. (Intervenante M3-I1)

[...] pour [l'élève ayant une dysphasie sévère] ça prend plus de temps, alors d'emblée je vais lui laisser plus de temps [pour faire la tâche] à la fin, mais parfois aussi au début. Je vais le faire commencer l'activité un peu avant les autres. (Intervenante M8-I1)

Donc, en fonction des manifestations des besoins des élèves ayant une dysphasie sévère, certaines accommodations exigent plus de temps et les intervenantes scolaires M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 ont mis en place ces pratiques individualisées pour mieux répondre aux besoins des élèves ayant une dysphasie sévère. Ainsi, pour les pratiques individualisées relevant de l'axe du processus, plus précisément le soutien par l'ajout de temps, les intervenantes mettent en place un horaire flexible et permettent aux élèves ayant une dysphasie sévère de bénéficier de plus de temps.

Somme toute, les pratiques individualisées des intervenantes scolaires pour les élèves ayant une dysphasie sévère sont très variables, même à l'intérieur des trois catégories, soit du soutien par une personne, par ajout de matériel et par ajout de temps.

4.2.2.2. Modification pédagogique Pour ce qui est de la production en lien avec les pratiques individualisées, plus précisément la modification pédagogique, aucune mention ou observation n'impliquent que la production demandée à l'élève ayant une dysphasie sévère est différente d'un élève sans dysphasie sévère. Ainsi, il est possible d'affirmer qu'en aucun cas, les intervenantes scolaires ne mettent en place des pratiques individualisées qui relèvent de la modification pédagogique, spécifiquement pour l'axe

de la production, en contexte de classe de maternelle cinq ans pour les élèves ayant une dysphasie sévère.

Finally, for the individualized practices of the production axis, the intervening school professionals put in place few accommodations for these students. As for the modifications related to this axis, they are nonexistent.

4.2.3. L'axe de la production des pratiques individualisées

4.2.3.1. Accommodation pédagogique. Dans la majorité des milieux scolaires, l'expression de la compréhension et de l'appropriation d'une tâche ou d'une activité est la même qui est demandée aux élèves ayant une dysphasie sévère ainsi qu'aux autres élèves de la classe. Donc, comme tous les autres, les élèves ayant une dysphasie sévère doivent parler lors de la causerie, réaliser les activités et remplir les feuilles d'exercice par exemple. La seule exception est celle de l'élève ayant une dysphasie sévère qui communique par le biais de la tablette électronique où des pictogrammes individualisés sont utilisés (M10). Il est possible, seulement pour cet élève, de voir que la production de son message est réalisée avec les pictogrammes alors que les élèves qui n'ont pas une dysphasie sévère s'expriment par le langage oral. Dès lors, la qualité de la production est changée pour le langage « écrit » (en pictogramme) au lieu du langage « oral ». De plus, des intervenantes telles que M4-I1 et M8-I1 vont autoriser une accommodation dans la quantité de tâches réalisées : « Donc, subtilement, c'est de lui dire que, pour aujourd'hui, on lui demande seulement ça, on va arrêter ça là [...]. » (Intervenante M8-I1). Donc, les élèves ayant une dysphasie sévère qui ont besoin de plus de temps (ce qui relève de l'axe

du processus) vont pouvoir réaliser une moins grande quantité de tâches (ce qui relève de l'axe de la production) sans pour autant avoir moins de contenu (ce qui relève de l'axe des contenus) abordé dans la nature de la tâche. Ainsi, pour les pratiques individualisées de l'axe de la production, les intervenantes n'individualisent pas les tâches pour les élèves ayant une dysphasie sévère.

4.2.3.2. Modification pédagogique. Pour ce qui est de la production en lien avec les pratiques individualisées, plus précisément la modification pédagogique, aucune mention ou observation n'impliquent que la production demandée à l'élève ayant une dysphasie sévère est différente d'un élève sans dysphasie sévère. Ainsi, il est possible d'affirmer qu'en aucun cas, les intervenantes scolaires ne mettent en place des pratiques individualisées qui relèvent de la modification pédagogique, spécifiquement pour l'axe de la production, en contexte de classe de maternelle cinq ans pour les élèves ayant une dysphasie sévère.

Finalement, pour les pratiques individualisées de l'axe de la production, les intervenantes scolaires mettent en place peu d'accommodations pour ces élèves. Quant aux modifications en lien avec cet axe, elles sont inexistantes.

4.2.4. L'axe du contenu des pratiques individualisées

4.2.4.1. Accommodation pédagogique. Lors des observations et des entrevues, peu d'accommodations en lien avec le contenu ont été soulevées dans les neuf milieux scolaires. Quelques pratiques isolées sont cependant présentes. D'abord, les intervenantes M3-I1 et M9-I1 vont davantage mettre l'accent sur la compétence

langagière en sachant que leur élève ayant une dysphasie sévère a des difficultés dans le développement langagier. Pour ce faire, comme il est mentionné dans les processus, les intervenantes peuvent faire un partage et un renforcement de stratégie avec l'enfant et faire de la modélisation par le biais des manipulations langagières. Par la suite, toutes les intervenantes adaptent le contenu pour mieux répondre au rythme d'apprentissage des élèves de la classe :

[...][il] fait tout ce que les autres font, mais je vais modifier dans le sens que, bon, quand on est à la fin du calendrier, je pige et on vient enlever des nombres. Ma consigne [pour lui est différente] : je vais lui demander d'aller me chercher entre 0 et 8, même 6, parce que je sais que son domaine du nombre est entre 0 et 6. Donc, je n'irai pas lui demander d'aller me chercher le 18, il va figer. (Intervenante M4-I1)

[...] mon entrevue pour savoir les lettres et les sons. Il devait me la nommer et faire le son, mais là je mettais une petite ligne de juste 4 lettres et là j'étais montre-moi le A là-dedans. Quel son il fait? C'est ça, je l'ai comme modifié mon entrevue pour lui [...] parce que là des fois il me pointait deux fois la même [lettre]. Mettons le F c'était celui-là et je disais le B, il me pointait encore la même lettre. Là il fallait que je répète pour voir si c'était un hasard la première fois qu'il l'a eu où c'est parce qu'il avait réalisé que finalement par déduction c'était celle-là qui restait. (Intervenante M10-I1)

Ainsi, tout en respectant les compétences et les savoirs essentiels prescrits par le programme d'éducation préscolaire, toutes les intervenantes adaptent le contenu de leur activité et des tâches de leur élève ayant une dysphasie sévère selon ses capacités réelles. Les intervenantes M2-I1, M3-I1, M5-I1 et M6-I1 jugent que les élèves réussissent comme les autres élèves de la classe, donc ils adaptent peu leur enseignement. Par contre, les intervenantes M4-I1, M7-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1 jugent adapter le contenu en « enlevant » des notions qu'ils enseignent aux élèves de la classe pour mieux répondre aux besoins de l'élève ayant une dysphasie sévère.

Donc, pour les pratiques individualisées relevant de l'axe du contenu, les intervenantes disent être en mesure de juger des besoins spécifiques de l'enfant et, dans un cas où l'enfant ayant une dysphasie sévère a de la difficulté à apprendre, ils adaptent les contenus abordés, ce qui relève de l'accommodation.

4.2.4.2. Modification pédagogique. Plusieurs intervenantes scolaires telles que M4-I1, M7-I1, M7-I2 et M10-I1 croient qu'elles modifient le contenu du programme de formation en supprimant des contenus et des activités pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Ainsi ces élèves réalisent une moins grande quantité de travail et, parfois même, ils voient moins de « contenu ». Les intervenantes M4-I1, M7-I1, M7-I2 et M10-I1 affirment que leur élève est en situation de modification pédagogique en raison de leur incapacité à faire les mêmes activités au même rythme que les autres élèves de la classe. Donc, pour les pratiques individualisées de l'axe du contenu, les intervenantes ne font pas de modification pédagogique.

Finalement, pour les pratiques individualisées de l'axe du contenu, les intervenantes mettent en place peu d'accommodations pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Quant aux modifications en lien avec cet axe, elles sont inexistantes.

Pour conclure ce deuxième objectif, force est de constater que les intervenantes mettent en place des pratiques individualisées pour l'ensemble des élèves de la classe. Néanmoins, il existe une certaine hétérogénéité dans la mise en place des pratiques individualisées. Ainsi, des intervenantes telles que M2-I1, M2-I2, M5-I1, M6-I1 réalisent rarement des pratiques individualisées alors que, pour les autres intervenantes, tout dépend de l'axe visé. Il existe donc un écart dans la mise en place des pratiques

individualisées, ici pour les accommodations exclusivement pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Bref, il est possible de constater qu'il y a une seule pratique individualisée de modification et c'est l'utilisation de la tablette électronique dans le M10. Tous les autres milieux scolaires ne mettent pas en place de modification pédagogique, de quelconque axe que ce soit, pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Afin de se représenter ces pratiques individualisées, des figures sont présentées en appendice H pour l'accommodation et en appendice I pour la modification.

À la suite de ces deux premiers objectifs, il est possible d'affirmer que les intervenantes mettent en place des pratiques différenciées pour l'ensemble des élèves de la classe. De plus, plusieurs intervenantes scolaires mettent en place des pratiques individualisées spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves ayant une dysphasie sévère. Toutefois, il est vrai d'affirmer que ces pratiques différenciées et ces pratiques individualisées comportent peu de diversité ; les intervenantes offrent des choix aux élèves de la classe, mais ce sont bien souvent les mêmes choix et le soutien qui sont offerts. En effet, dans la présentation des résultats de ces objectifs, les pratiques différenciées et les pratiques individualisées se situent davantage au niveau des processus et, dans une moindre mesure, au niveau des structures. Cela peut s'expliquer par plusieurs conditions présentes dans les milieux qui agissent comme facilitateurs ou comme obstacles et qui influencent les pratiques inclusives pour les élèves, dont ceux ayant une dysphasie sévère.

4.3. Présentation des facilitateurs présents dans la mise en place des pratiques inclusives (troisième objectif)

Il existe certaines conditions qui facilitent la mise en place de pratiques inclusives. Ces conditions peuvent se situer dans plusieurs aspects, soit l'aspect social, organisationnel, pédagogique, psychopédagogique ou politique. Chacun des aspects recoupe plusieurs dimensions. Ainsi, les données recueillies dans les neuf milieux ont été analysées afin de présenter les aspects qui facilitent la mise en place de pratiques inclusives.

4.3.1. L'aspect social perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives

L'aspect social est composé de l'ensemble des aspects qui caractérisent chacune des intervenantes scolaires en tant qu'individu. Ces caractéristiques peuvent être divisées en trois dimensions : l'expérience, les croyances et l'attitude.

D'abord, l'expérience des intervenantes scolaires est perçue comme un facilitateur lorsque ces mêmes intervenantes ont vécu des situations positives en lien avec l'inclusion scolaire. Ces expériences se situent à différents niveaux. Par exemple, les intervenantes scolaires M3-I1, M4-I1 et M9-I1 ont mentionné que leur expérience en tant que parent a été enrichissante au niveau du respect des différences, valeur reliée à l'inclusion scolaire, car elles affirment que leurs enfants sont tous différents les uns des autres. Par la suite, ces mêmes intervenantes ont fait le parallèle avec les différences des élèves au sein de la classe de maternelle. Ces différences, selon elles, englobent une

panoplie de caractéristiques, dont celles des élèves ayant une dysphasie sévère. De plus, les intervenantes scolaires M6-I1 et M9-I1 qui ont plus d'expérience professionnelle affirment qu'il est plus facile de répondre aux besoins des élèves en s'appuyant sur leurs compétences professionnelles ainsi qu'avec le réseau de collaboration qu'elles ont mis en place avec le temps. Aussi, les intervenantes qui ont eu des expériences positives, comme c'est le cas pour les intervenantes M2-I1, M2-I2, M3-I1, M4-I1, M7-I2, M8-I1 et M9-I1, quelles soient personnelles ou professionnelles, perçoivent tout le potentiel positif de l'inclusion d'un élève ayant une dysphasie sévère.

Par la suite, les croyances des intervenantes scolaires influencent également la mise en place des pratiques inclusives. Les intervenantes M2-I1, M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 ont mentionné que l'hétérogénéité des caractéristiques des élèves dans les classes de maternelle constitue une diversité qu'il fallait accueillir, respecter et valoriser. Les croyances positives peuvent aussi se situer dans la conception du rôle de l'intervenante. Par exemple, si l'enseignante est perçue comme une personne qui modélise une habileté et où les élèves de maternelle doivent imiter cette habileté, alors le respect des différences est absent parce que l'enseignante prône un modèle unique à reproduire. Au contraire, si l'enseignante, comme M4-I1, M8-I1 et M9-I1, croit qu'il faut faire ressortir le potentiel de chacun des élèves selon leurs caractéristiques et leur développement, alors il y a une concordance entre les croyances et le respect des différences :

[...] pour moi c'est important que l'enfant puisse connaître son école de quartier d'abord. Je vois mon rôle comme enseignante au préscolaire justement de prendre l'enfant où il est, de cheminer avec lui et de discuter avec l'équipe-école et les parents s'il y a des difficultés de l'enfant sont telles que la poursuite au

[cheminement scolaire] régulier n'est pas possible. C'est mon rôle au préscolaire de... d'aiguiller tout le monde là-dedans. (Intervenante M4-I1)

Certaines intervenantes scolaires telles que M5-I1, M6-I1, M8-I1 et M10-I1, même si leurs croyances sont favorables à l'inclusion des élèves ayant une dysphasie sévère en classe ordinaire, ajoutent une nuance dans les conditions à l'inclusion :

[...] inclure pour moi, ce serait d'amener le plus possible d'enfants qui ont le minimum requis, c'est-à-dire l'âge et les conditions physiques nécessaires... une certaine autonomie, je dirais, au niveau physique à intégrer la classe régulière. Je pense que la classe régulière amène beaucoup. Les enfants vont développer davantage jusqu'à une certaine limite. J'ai quand même des bémols par rapport à des enfants qui ont des besoins particuliers en langage. (Intervenante M8-I1)

Dans plusieurs cas, les intervenantes M2-I1, M2-I2, M3-I1, M4-I1, M7-I2, M8-I1 et M9-I1 qui ont des croyances positives ont un milieu scolaire qui est positivement influencé par ces mêmes croyances. Néanmoins, des intervenantes comme M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1 se questionnent sur la limite de cette « utopie ».

L'intégration à tout prix, je ne suis pas d'accord. C'est de donner la chance à un enfant qui a certaines difficultés, avec certaines adaptations, d'être avec nous et de l'amener du point A au point B peu importe le degré qu'il va être capable d'atteindre. Sauf que moi... la limite elle est où... c'est ce que je me pose comme question. (Intervenante M10-I1)

Ces dernières intervenantes réfléchissent à cette question qui peut avoir un impact éventuel sur la mise en place des pratiques inclusives dans leur classe sans que ce ne soit pas nécessairement le cas avec l'élève ayant une dysphasie sévère. Même s'il existe certaines réticences, ce respect de la diversité donne un ton positif et accueillant aux attitudes des intervenantes scolaires.

Finalement, l'attitude des intervenantes scolaires peut grandement influencer les pratiques inclusives. En fait, une attitude constituée d'actions positives, de relations

chaleureuses entre intervenante et élèves contribue au mieux-être de tous les individus concernés par l'inclusion scolaire, que ce soit les intervenantes scolaires ou les élèves de la classe. Concrètement, cela peut se manifester par une attitude chaleureuse et bienveillante pour les élèves en plus d'une proximité physique, par exemple. Il est possible de constater cette attitude positive chez la plupart des intervenantes scolaires, soit M2-I1, M2-I2, M3-I1, M4-I1, M7-I2, M8-I1, M9-I1 et M10-I1.

Pour conclure, toutes ces caractéristiques s'entremêlent : les croyances des intervenantes influencent leur attitude. Aussi, l'expérience antérieure positive des intervenantes les incite à voir le potentiel de l'inclusion scolaire pour tous les élèves. Toutefois, l'aspect social est influencé par d'autres aspects des pratiques inclusives.

4.3.2. L'aspect organisationnel perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives

L'aspect organisationnel est composé de plusieurs dimensions. Dans ce cas-ci, ces dimensions sont la collaboration, la relation avec la direction d'école, le temps de planification octroyé ainsi que les formations continues disponibles et les ratios.

La première dimension est celle de la collaboration. Les intervenantes ont toutes abordé cette dimension dans le cadre de l'observation ou encore de l'entrevue. En effet, dans les observations, plusieurs intervenantes sont présentes dans la classe (M4, M5, M6, M7 et M9). Lors des entrevues, ces intervenantes ont mentionné que ces collaborations constituaient un facilitateur. La présence de plusieurs intervenantes entraîne certains avantages : il y a une baisse des ratios entre le nombre d'enfants et le

nombre d'adultes, il y a un partage de l'expertise entre les professionnelles, le personnel de soutien et les enseignantes et, finalement, il y a une division des tâches qui permettent de mieux répondre aux besoins des élèves. Ainsi, lorsque les intervenantes sont plusieurs dans une même classe (M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M7-I2, M8-I1, M9-I1), elles se sentent mieux et disent mieux répondre aux besoins de tous les élèves de la classe, qu'ils soient en difficulté ou non. Cette dimension, parmi tous les autres aspects, est le facilitateur le plus souvent évoqué dans toutes les entrevues.

Qu'est-ce qui m'aide... euh, le fait d'avoir d'autres intervenantes qui sont avec moi dont la TES. (Intervenante M5-I1)

[...] ça va parce que j'ai beaucoup d'aide. Sinon, c'est sur que... ben, il serait dépassé et je serais aussi dépassée. (Intervenante M7-I1)

Je pense que c'est ça l'intégration, c'est vraiment une affaire d'équipe ! Chacun a sa part... tu ne peux pas enlever les parents, la direction, moi... tout le monde... tout s'imbrique. (Intervenante M8-I1)

Ce qui fait que cette année, je suis... [l'élève ayant une dysphasie sévère] est chanceux d'avoir la TES. (Intervenante M9- I1)

Quant à la deuxième dimension, les intervenantes scolaires ont mentionné plusieurs variables dans la relation avec la direction. Ainsi, il existe un portrait très varié de la relation entre les intervenantes scolaires et les directions d'école. Au sens large, les directions d'école ont un rôle davantage administratif en lien avec l'inclusion scolaire ; elles autorisent les libérations pour la réalisation et les communications en lien avec les plans d'intervention (M2-I1, M3-I1, M4-I1, M5-I1, M7-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1), elles autorisent l'achat de matériel spécialisé (M8-I1, M10-I1), elles autorisent également le décroisement de plusieurs classes avec plusieurs intervenantes ainsi que les offres de service en lien avec le personnel de soutien (TES et PEH) (M2-I2, M5-I1,

M7-I2, M9-I1). Les intervenantes scolaires M5-I1 et M6-I1 ont mentionné que la direction est venue directement en classe pour constater la situation et offrir leur soutien. De plus, ces directions d'école encouragent la présence des élèves HDAA dans les classes ordinaires et organisent les services de personnel de soutien afin de mieux répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. Ainsi, toutes les directions d'école apportent une aide indirecte et positive dans le cadre de l'inclusion scolaire. Selon toutes les intervenantes sauf M6-I1, leur direction d'école a un rôle plutôt administratif et démontre une neutralité dans leur croyance en l'inclusion.

S'ajoute à cela la dimension du temps de planification qui constitue en fait un temps reconnu offert à l'intervenante pour planifier ses activités ou des rencontres avec d'autres intervenantes. Lors des entrevues, les intervenantes mentionnent plusieurs types de temps de planification dans leurs milieux scolaires. Par exemple, les intervenantes M2-I1, M3-I1, M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M8-I1 et M10-I1 ont des rencontres formelles prévues à un horaire fixe. Ces rencontres sont réalisées en groupe avec toutes les ressources de l'école, entre intervenantes d'un même cycle, d'une même année scolaire ou d'une même classe notamment. Les milieux M4 et M8 ont du temps de planification hebdomadaire où l'enseignante est dégagée et remplacée par un intervenante qui agit comme personnel de soutien. Ces temps de planification sont autorisés et organisés par les directions d'école. Malgré la présence structurée de ces rencontres, les intervenantes M3-I1, M5-I1, M6-I1, M9-I1 et M10-I1 mentionnent que les rencontres qui leur sont le plus utiles sont les rencontres informelles où elles échangent des informations sur les élèves de la classe, par exemple, ou encore du

matériel et des conseils. L'ensemble des intervenantes abordent à un moment ou un autre que ces temps de rencontre les aident dans la mise en place de pratiques inclusives plus optimales pour tous les élèves.

D'autre part, la dimension de l'offre de formation continue aux intervenantes scolaires apparaît comme un élément incontournable dans l'aspect organisationnel. Pour toutes les intervenantes, il y a des offres de formation continue offertes par les commissions scolaires. Par contre, pour les intervenantes M2-I1, M6-I1 et M9-I1, les sujets de formation continue ne sont pas d'actualité et elles perçoivent ainsi les formations comme n'étant pas utiles à leur situation professionnelle. Toutefois, les intervenantes M2-I1, M2-I2, M3-I1, M4-I1, M5-I1, M7-I1, M8-I1 et M10-I1 bénéficient des formations continues et peuvent faire des choix dans les offres. Parmi l'ensemble des intervenantes scolaires, une seule intervenante a suivi des formations à l'extérieur des offres de la commission scolaire en plus de celles qui y sont offertes. De plus, les intervenantes M4-I1 et M9-I1 ont mentionné à plusieurs reprises que les choix qu'elles mettent en place dans leur milieu scolaire sont également en lien avec la formation initiale qu'elles ont reçue. De ce fait, pour ces deux intervenantes, elles perçoivent leur formation initiale et les formations continues comme étant présentes et pertinentes et cela a un impact sur la mise en place de pratiques inclusives.

Finalement, quant à la dimension des ratios entre les intervenantes scolaires et les élèves dans la classe ordinaire, la perception du ratio idéal, voire même adéquat, est plutôt subjective. De ce fait, il est impossible de statuer un ratio unique et facilitant parce qu'il existe un trop grand nombre de variables qui influencent la qualité du

fonctionnement de la classe. Par contre, les intervenantes scolaires M8-I1 et M9-I1 affirment qu'elles ont un ratio entre intervenantes et élèves qui leur convient alors que d'autres intervenantes comme M2-I1, M3-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1, ayant des caractéristiques similaires, affirment le contraire. En général, moins il y a d'élèves, plus les intervenantes voient le ratio comme un facilitateur parce que cela leur permet davantage d'individualiser le soutien apporté aux élèves ayant des besoins spécifiques.

Pour résumer, ces cinq dimensions ont des liens directs entre elles. La relation et le rôle de la direction d'école dans les milieux scolaires influencent grandement toute l'organisation des services dans l'école. Parmi les cinq aspects, la majorité des facilitateurs se retrouvent dans l'aspect organisationnel avec la présence de collaboration et de formation continue.

4.3.3. L'aspect pédagogique perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives

Il existe des conditions qui facilitent la mise en place de ces pratiques inclusives relevant de l'aspect pédagogique. Les intervenantes scolaires ont mentionné deux dimensions qu'elles perçoivent comme étant des facilitateurs : le programme d'éducation préscolaire et le matériel pédagogique disponible.

D'une part, il existe dans le contexte scolaire québécois un programme de formation, appelé programme d'éducation préscolaire, pour les élèves inscrits en classe de maternelle cinq ans exclusivement. Des intervenantes telles que M2-I1, M7-I2, M9-I1, M10-I1 mentionnent directement ou indirectement que la maternelle est un

milieu scolaire où il est plus « facile » d'inclure des élèves ayant des besoins spécifiques: « Je pense que d'être dans notre programme à nous, c'est facilitant parce que c'est moins encadré et rigide que la première année. » (Intervenante M2-I1). Ainsi, ces intervenantes affirment qu'elles apprécient la latitude que le programme d'éducation préscolaire leur offre afin de répondre aux particularités des élèves tout en les laissant développer à leur rythme. Cela leur permet ainsi d'ajuster leurs activités et leurs interventions selon le potentiel des élèves et non exclusivement selon les compétences prescrites par le programme d'éducation préscolaire.

D'autre part, selon les intervenantes M3-I1, M4-I1, M8-I1, M9-I1, la présence d'une diversité de matériel dans le milieu scolaire permet une meilleure réponse aux besoins variés des élèves. Cela permet aux intervenantes d'offrir des défis adaptés à chacun des élèves. Cette diversité de matériel est un facilitateur dans ce sens qu'il est plus facile pour eux d'ajuster spontanément le niveau de difficulté d'une activité : « [...] j'ai beaucoup de matériel varié et elles pensent que ce sont les élèves qui sont gâtés, mais non, c'est moi qui suis gâté parce que c'est plus facile pour moi d'adapter avec du matériel. » (Intervenante M9-I1). À la suite de cet extrait d'entrevue, la présence d'une diversité de matériel dans le milieu scolaire apparaît comme étant un facilitateur pour mieux répondre aux besoins de tous les élèves de sa classe. Elle mentionne que cela lui permet de mieux différencier ses pratiques.

4.3.4. L'aspect psychopédagogique perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives

L'aspect psychopédagogique est composé de quatre dimensions. Dans ce cas-ci, ces dimensions sont la relation avec les parents de l'élève ayant une dysphasie sévère, les comportements de ce dernier élève, la gestion de la classe.

La relation avec le parent peut constituer un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives. Les parents peuvent avoir un certain niveau de collaboration dans le cheminement scolaire en venant en aide à l'élève ayant une dysphasie sévère. Par exemple, un parent peut offrir du soutien à son enfant en l'aidant à compléter à la maison un dessin des activités réalisées lors de la fin de semaine pour la causerie du lundi en classe. Cette collaboration avec les parents dans les activités scolaires est perçue comme étant positive par l'ensemble des intervenantes lorsqu'elle est présente. De plus, les intervenantes scolaires M3-I1, M6-I1, M8-I1 et M9-I1 affirment que la communication entre eux et les parents est primordiale ; elle est un atout majeur pour les intervenantes lorsque les parents sont réceptifs et actifs dans la collaboration. La confiance dont les parents témoignent aux intervenantes est aussi nommée par les intervenantes M6-I1, M8-I1 et M9-I1 comme étant un facilitateur qui permet de mieux accompagner et répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant une dysphasie sévère.

Quant à la dimension des comportements des élèves ayant une dysphasie sévère, ces élèves sont perçus par les intervenantes scolaires comme étant plus « faciles » à inclure en classe ordinaire quand leurs comportements se rapprochent des comportements des élèves n'ayant pas de difficultés ou de déficiences. Ces

comportements perçus comme étant « faciles » sont, par exemple, quand l'enfant démontre des comportements prosociaux adéquats et qu'il entre facilement en relation avec les autres élèves de la classe. De plus, l'autonomie de l'enfant est un comportement qui est renforcé chez les élèves lorsqu'il est présent. En effet, chez cinq des neuf milieux scolaires (M2, M3, M5, M6 et M9), les intervenantes scolaires ont mentionné directement ou indirectement que les élèves faisant preuve d'autonomie sont beaucoup plus faciles à inclure dans une classe ordinaire. Également, la personnalité de l'enfant a un rôle à jouer dans la manifestation de ses comportements selon les intervenantes M2-I1, M3-I1, M5-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1.

Il y a la personnalité [...] elle est ouverte, elle est souriante, je pense que l'ensemble de la personne joue pour beaucoup. [...] c'est vraiment un élément très positif [...] parce qu'elle reste une élève modèle. Elle fait tout à la perfection [...] elle sert d'élève modèle, même des fois un élève se désorganise et c'est justement à l'une de celle que je [demande d'aller l'aider]. (Intervenante M3-I1)

Ainsi, un élève jovial et souriant, en plus de comportements prosociaux et d'être autonome, est perçu comme facile à inclure dans la classe par plusieurs des intervenantes.

La gestion de la classe est une dimension psychopédagogique importante pour les intervenantes scolaires M2-I1, M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1. Ces dernières ont une gestion de classe qui respecte la diversité des particularités des élèves et elles affirment toutes explicitement que c'est la clé de l'inclusion scolaire :

La gestion de classe, pour moi, ç'a toujours été une priorité pour qu'on se sente bien dans la classe, pour qu'on se sente respecté aussi. On travaille beaucoup sur les règles de vie en début d'année. Je dirais même jusqu'aux Fêtes. On récolte vraiment des enfants qui ont des routines très intégrées, des enfants qui se sentent encadrés et supervisés. Je suis une enseignante très encadrante, je le sais. Par contre, on laisse beaucoup de place à notre créativité. Ils ont droit d'exprimer ce

qu'ils veulent, il n'y a pas de problème, mais il y a un cadre. Le cadre est là, il est serré. Il me permet, je pense, d'intégrer et de justement accepter la différence [...].
(Intervenante M8-I1)

Comme pour cette dernière intervenante, plusieurs autres intervenantes telles que M2-I1, M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 mentionnent que le respect de la diversité des particularités des élèves de la part de l'intervenante et de la part des élèves eux-mêmes est aussi un élément incontournable pour faciliter l'inclusion scolaire des élèves HDAA dont ceux ayant une dysphasie sévère. Ce respect de la diversité se vit aussi comme une absence de jugement de la part des intervenantes M2-I1, M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 et des élèves pour accepter et accueillir les individus dans toute leur singularité.

Pour conclure les dimensions de l'aspect psychopédagogique, l'ensemble des intervenantes scolaires reconnaissent beaucoup d'importance dans le rôle que l'enfant, avec ses caractéristiques et ses comportements, peut jouer afin de faciliter la mise en place de pratiques inclusives par les intervenantes. Ainsi, une inclusion scolaire facilitée dépend grandement des élèves et de l'ambiance de la classe et non seulement de l'intervenante scolaire et des services offerts par le milieu scolaire.

4.3.5. L'aspect politique perçu comme un facilitateur dans la mise en place des pratiques inclusives

Lors des observations et des entrevues, aucune des intervenantes scolaires n'aborde, de près ou de loin, les différentes lois ou politiques internationales, nationales ou même provinciales qui favorisent, selon elles, l'inclusion scolaire et les pratiques inclusives qui en découlent. Le rapprochement le plus plausible est celui avec le

programme d'éducation préscolaire qui propose une certaine liberté pédagogique qui permet de respecter le développement des enfants de la classe. Cette mention du programme d'éducation préscolaire est évoquée par deux intervenantes seulement.

4.4. Présentation des obstacles présents dans la mise en place des pratiques inclusives (quatrième objectif)

Dans un autre ordre d'idées, il existe certaines conditions qui font obstacle dans la mise en place de pratiques inclusives. Ces conditions peuvent également se situer dans tous les aspects des pratiques inclusives, soit l'aspect social, organisationnel, pédagogique, psychopédagogique ou politique.

4.4.1. L'aspect social perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives

L'aspect social est composé de l'ensemble des caractéristiques présentes dans chacune des intervenantes en tant qu'individu. Dans ce cas-ci, ces caractéristiques peuvent être divisées en trois dimensions : l'expérience, les croyances et l'attitude.

D'une part, les intervenantes M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1 ont vécu des expériences qu'elles qualifient comme étant négatives. Sur la totalité des intervenantes, peu d'entre elles ont ce genre d'expérience, mais elles font des liens explicites avec la situation actuelle avec l'élève ayant une dysphasie sévère. Les intervenantes M6-I1, M7-I1 et M10-I1 nomment également qu'après avoir vécu une expérience d'inclusion

qu'elles qualifient de difficile, elles sont plus prudentes à l'idée d'inclure un élève HDAA à tout prix dans leur classe et de mettre en place des pratiques inclusives :

Je me suis déjà fait dire que s'ils étaient comme ça [les élèves en difficulté], c'était à cause de moi. Ils sont arrivés avec une cote 34, c'est toujours ben pas moi qui l'a mis là ! [...] Ça fait que ça arrive que c'est lourd à porter... [...] Pour moi les enfants n'ont pas de différences. Je vais tous les accepter. C'est juste, à un moment donné, arrêter de nous en mettre sur la tête... On fait ce qu'on peut. C'est ça. (Intervenante M6-I1)

D'autre part, les intervenantes scolaires M2-I1, M2-I2, M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1 auxquelles on peut associer des croyances qui peuvent freiner la mise en place de pratiques inclusives ont des croyances qui sont davantage en lien avec l'assimilation de l'élève en fonction de ces comportements. Ainsi, ces intervenantes se dégagent de leur responsabilité et affirment que ce sont les caractéristiques des élèves qui les rendent « non-incluables » en classe ordinaire. Par exemple, les comportements agressifs et perturbateurs, le cheminement des apprentissages plus difficiles ou irréguliers, l'inintelligibilité lors de la communication orale sont des caractéristiques qui définissent un élève « non-incluable » selon ces intervenantes scolaires. Ces dernières perçoivent l'inclusion scolaire comme une obligation du ministère et ont des croyances qui tendent vers le fait que les élèves ayant un diagnostic devraient se retrouver dans des classes spécialisées pour ce genre de diagnostic (à l'image du système médical qui classe les individus selon leur déficience). Ainsi, les intervenantes M2-I1, M5-I1, M6-I1 et M7-I1 croient que l'inclusion scolaire ne leur apporte pas de richesse :

Je ne suis pas sûr que ça m'aide. Parce que c'est plus de tâches, si je n'avais pas besoin de différenciation, tout le monde le ferait en même temps. Donc, je ne suis pas sûr que ça m'aide moi, mais ça aide l'enfant. Parce que c'est un peu plus d'ouvrage pour moi. Pour les autres élèves, tu leur dis découpes, par exemple, ben

si je découpe pour lui... je ne pense pas que ce soit pour moi, mais bien plus pour l'enfant. (Intervenante M2-I1)

Cet extrait explicite la surcharge vécue par l'intervenante en lien avec un élève, ici ayant une dysphasie sévère, qui a des besoins spécifiques qui ne correspondent pas à la « norme » de la classe et pour qui l'intervenante doit individualiser. Ainsi, les intervenantes scolaires M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M8-I1 et M10-I1 croient que les élèves ayant des caractéristiques ou des comportements reliés à une déficience devraient être en classe spécialisée. Un élève impossible à inclure est donc un élève qui est perçu comme n'étant pas dans les « standards » des intervenantes et impossible à assimiler.

Les intervenantes scolaires M5-I1, M6-I1 et M7-I1 perçoivent plus négativement l'inclusion scolaire. Elles mettent en place moins de pratiques inclusives et ont davantage une attitude neutre et froide. Cette froideur peut être observée, par exemple, par une absence (ou une rareté) de contact avec les élèves, que ce soit par de la proximité physique ou des contacts visuels. Ces intervenantes sont peu sensibles aux besoins personnels des enfants en ce sens que ce sont presque strictement les besoins scolaires qui sont pris en considération ; un élève qui parle de sa famille sera ignoré, un élève qui a faim sera invité à suivre l'horaire affiché, etc. De plus, c'est avec ces intervenantes scolaires (M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1) où il y a la plus grande récurrence de punitions négatives et de retraits des élèves lors des observations.

4.4.2. L'aspect organisationnel perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives

L'aspect organisationnel est composé de quatre dimensions. Dans ce cas-ci, ces dimensions sont la collaboration, la relation avec la direction d'école, le temps de planification octroyé ainsi que les formations continues disponibles.

Au regard de la collaboration, les intervenantes scolaires M2-I1, M3-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M7-I2, M8-I1 et M10-I1 mentionnent l'absence, ou une présence insuffisante, de personnel de soutien et de professionnelles dans les classes ordinaires. Les milieux M2, M3, M5, M6, M7 et M8 expriment un mécontentement en lien direct avec une présence insuffisante du personnel de soutien (TES et PEH) dans les classes ordinaires afin de venir en aide aux élèves ayant une dysphasie sévère. Ces intervenantes scolaires se plaignent que le personnel de soutien intervient en urgence dans les écoles et non dans un objectif de prévention. Ce manque de ressources humaines est le plus grand obstacle des intervenantes scolaires. D'autre part, lorsque la présence d'intervenantes supplémentaires est observée, les intervenantes M2-I1, M6-I1, M7-I1 et M9-I1 abordent tout de même un obstacle ; le manque de reconnaissance des autres intervenantes, comme les professionnelles qui œuvrent à l'extérieur de la classe ou les enseignantes du primaire. Il est mentionné par les intervenantes M6-I1 et M9-I1 qu'elles sentent parfois que les pratiques inclusives sont jugées négativement en plus d'être peu reconnues.

Quant à la relation avec la direction d'école, peu d'intervenantes scolaires ont abordé exhaustivement ce sujet. Les intervenantes M2-I1, M3-I1, M7-I1 et M9-I1 ont mentionné le manque de disponibilité de la direction d'école. Autrement, aucun obstacle

explicite n'est nommé. Il est possible de constater que les intervenantes scolaires se contentent du rôle administratif de la direction qui, lorsqu'il est réalisé, est perçu comme étant suffisant. Or, certains milieux ont une direction d'école engagée, mais cette absence d'engagement dans d'autres écoles n'est pas vue comme un obstacle.

Par la suite, pour ce qui est du temps de planification, les obstacles les plus fréquemment mentionnés par les intervenantes M2-I1, M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M9-I1 et M10-I1 sont le manque de temps reconnu pour faire de la planification. Ce manque de reconnaissance entraîne chez les intervenantes M4-I1 et M10-I1 un manque de planification concret et ainsi les interventions sont parfois spontanées. Toutes ces intervenantes déplorent le fait que la période de travail reconnue, surtout dans un contexte de diversité des élèves et de leurs caractéristiques, est largement insuffisante pour planifier afin de répondre aux besoins de tous les élèves de la classe :

[...] je trouve que pour enseigner, c'est un peu le syndrome du combattant où tu travailles tes trente-quatre heures [par semaine] et tu reviens chez vous et ta flamme diminue parce que tu ne peux pas être satisfaite de ton travail si tu fais trente-quatre heures, c'est impossible. (Intervenante M9-I1)

Cette intervenante affirme que le manque de temps de planification présent dans son milieu scolaire peut affecter sa motivation au travail. Par contre, elle affirme dans l'entrevue qu'elle ne se contente pas de travailler trente-quatre heures par semaine et que c'est ce qui lui permet de mettre en place des pratiques différenciées et individualisées efficaces pour ses élèves. Ainsi, pour les intervenantes M2-I1, M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M9-I1 et M10-I1, il existe un obstacle lié au temps ; il y a peu de temps reconnu. S'ajoute à cela un autre obstacle chez quelques intervenantes (M2-I1, M6-I1 et M7-I1) ; elles ne se sentent pas concernées par les temps de libération :

[...] [La direction d'école] avait dit qu'il allait essayer de nous jumeler avec les premières [années], mais les rencontres-cycles, ce sont les premières et deuxièmes [années], de quoi il parle ? La lecture, la lecture dirigée, les notes [...], mais ça ne nous concerne pas... (Intervenante M6-I1)

Ainsi, ces rencontres réalisées avec des collègues de l'école ne correspondent pas à leurs besoins professionnels selon cette intervenante parce que les personnes présentes ne vivent pas la même réalité. Ces libérations apparaissent donc inutiles. Somme toute, il y a trop peu de temps de libération pour la collaboration entre les intervenantes et ce temps est parfois mal utilisé.

Dans un même ordre d'idée, la totalité des intervenantes scolaires ont accès et suivent des formations continues dans le cadre de leur emploi. Cependant, il existe plusieurs obstacles aux formations continues. D'abord, les intervenantes scolaires M2-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M9-I1 et M10-I1 mentionnent que les sujets de formation sont peu utiles, ne sont plus d'actualité et que de se présenter aux formations continues est peu motivant pour les intervenantes. Ce manque de motivation peut être causé par plusieurs éléments. Par exemple, les intervenantes M5-I1 et M10-I1 se découragent devant la diversité des élèves dans les classes et sentent le besoin de connaître tous les aspects et les interventions pour chacun des troubles qu'il est possible de diagnostiquer. De plus, des intervenantes telles que M5-I1 et M10-I1 affirment que, pendant qu'elles sont en formation, le travail de correction et de planification n'est pas réalisé ; elles doivent donc travailler davantage pour rattraper ce temps. S'ajoute à cela le fait que les intervenantes scolaires M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1 mentionnent qu'elles sont peu équipées pour répondre aux besoins aussi diversifiés des élèves parce qu'elles n'ont pas une formation initiale en enseignement en adaptation scolaire ou en orthopédagogie.

Ainsi, selon ces intervenantes scolaires, les élèves ayant une dysphasie sévère auraient de meilleurs services en classe spécialisée parce que les formations initiale et continue des intervenantes sont en adaptation scolaire. Les intervenantes M5-I1 et M10-I1 affirment que, justement, leur formation initiale ne les a pas préparés à autant de diversité et que leur formation est trop théorique et peu axée sur la pratique réelle.

S'ajoute à cela la perception des obstacles en lien avec le ratio des élèves et des intervenantes présentes dans la classe. Comme dans la partie de la présentation des facilitateurs, il est impossible de statuer un nombre d'élèves et d'intervenantes présentes qui constituerait un obstacle dans la mise en place de pratiques inclusives. En effet, il y a beaucoup plus de facteurs qui influencent l'inclusion scolaire ; tout dépend des intervenantes présentes et la collaboration, des comportements des élèves, du matériel pédagogique disponible, etc. Par contre, globalement, il est possible d'affirmer que toutes les intervenantes perçoivent que plus il y a d'élèves en classe, moins les intervenantes peuvent répondre individuellement aux besoins spécifiques des élèves.

Finalement, ces quatre dimensions sont interreliées. La collaboration est l'obstacle le plus mentionné dans l'aspect organisationnel. De plus, malgré la présence du temps de planification et des formations, les intervenantes sont mécontentes face aux conditions dans lesquelles ces pratiques inclusives sont mises en place.

4.4.3. L'aspect pédagogique perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives

Il existe des conditions qui font obstacle à la mise en place des pratiques inclusives relevant de l'aspect pédagogique. Les intervenantes scolaires ont mentionné une dimension qu'elles perçoivent comme un obstacle, soit le matériel pédagogique.

De ce fait, les intervenantes scolaires constatent plusieurs obstacles en lien avec le matériel pédagogique et cela varie d'un milieu à un autre. Les intervenantes M7-I1 et M7-I2 affirment qu'il y a une absence de matériel disponible dans les classes. Dans d'autres cas, les intervenantes M4-I1, M6-I1 et M10-I1 mentionnent plutôt que le matériel est disponible, mais qu'il ne répond pas aux besoins spécifiques des élèves. Par exemple, quelques professionnelles (M5, M6 et M7) conseillent l'utilisation des pictogrammes pour les élèves, mais ceux-ci ne les utilisent pas et cela devient un fardeau dans la gestion de la classe pour les intervenantes. Les intervenantes M5-I1, M6-I1, M9-I1 et M10-I1 ont également affirmé avoir trop de documents à remplir afin d'avoir du soutien pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Cette tâche « administrative » qui est de remplir des formulaires est perçue comme un obstacle.

4.4.4. L'aspect psychopédagogique perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives

L'aspect psychopédagogique est composé de quatre dimensions. Dans ce cas-ci, ces dimensions sont la relation avec les parents de l'élève ayant une dysphasie sévère, les comportements de ce dernier élève ainsi que la gestion de la classe.

D'une part, la relation avec les parents peut s'avérer être un obstacle lorsque ces derniers sont dépassés par les comportements de l'enfant ou son cheminement scolaire. Les intervenantes scolaires M2-I1, M4-I1, M7-I1 et M9-I1 affirment que ce qui constitue l'obstacle, c'est le fait que les parents ne sont pas actifs dans la recherche de solutions et d'intervention. Les intervenantes M2-I1 et M7-I1 affirment également que l'absentéisme des élèves, autorisé par les parents, peut constituer un obstacle pour la mise en place des pratiques inclusives.

Certains comportements observés chez les enfants peuvent être perçus comme des obstacles dans la mise en place de pratiques inclusives. Pour les comportements des enfants qui facilitent l'inclusion, au contraire, le manque d'initiative dans la collaboration entre l'élève ayant une dysphasie sévère et ses camarades peut s'avérer un obstacle, notamment par l'isolement de l'enfant en difficulté :

Il ne cherche pas à aller créer un lien avec les autres, il faut que ce soit les autres qui viennent le solliciter et c'est une des grandes difficultés qu'on a avec cet enfant-là : il faut toujours aller le solliciter. Par exemple, le travail qu'il avait à faire ce matin, il ne trouvait pas son crayon à la mine. Tous les autres à sa table de travail étaient au travail... et il n'a jamais eu le réflexe de dire son problème à quelqu'un d'autre, jamais eu le réflexe de venir me voir qu'il y a avait un problème [...]. (Intervenante M4-I1)

De plus, des comportements inadéquats comme de la bousculade ou de l'intimidation sont également vus comme des comportements de l'enfant qui font obstacle à une inclusion scolaire harmonieuse :

[...] il est comme un peu en jeux parallèles, comme les tout-petits. Il va jouer à côté de quelqu'un. Sauf quand on va à la récréation dehors, il est toujours en chicane. Pis il dit toujours « ce n'est pas moi, ce n'est pas moi ». Des fois, je le vois faire quelque chose et il dit « ce n'est pas moi » [...], mais il me dit « ce n'est pas moi » parce qu'il ne voulait pas donner un coup ou pousser... mais il n'a pas les mots. (Intervenante M7-I1)

Donc, les intervenantes scolaires M2-I1, M5-I1, M7-I1 et M10-I1 voient la présence de comportements agressifs chez des élèves ayant une dysphasie sévère comme un obstacle à la mise en place de pratiques inclusives. De plus, les intervenantes M4-I1, M6-I1, M7-I1, M8-I1, M9-I1 et M10-I1 dénotent les manifestations de difficultés au niveau moteur présentes chez six des neuf élèves ayant une dysphasie sévère.

D'autre part, directement en lien avec les comportements des élèves ayant une dysphasie sévère, les intervenantes scolaires M4-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1 affirment que la gestion de la classe devient plus difficile quand l'enfant ne s'inclut pas lui-même parmi les autres élèves de la classe. Par exemple, la gestion de la classe devient plus difficile lorsqu'un élève ne se sent pas concerné par les consignes de groupe, qu'il papillonne d'activité en activité sans pouvoir comprendre ou se concentrer sur une tâche ou encore s'il entre en conflit avec les autres élèves. Ainsi, les élèves peu autonomes « nuisent » au déroulement fluide et à la routine « bien huilée » de la classe en demandant constamment l'aide de l'intervenante qui, selon les dires des intervenantes M2-I1, M4-I1, M5-I1, M6-I1 et M7-I1, ne peut pas toujours intervenir individuellement.

Pour conclure les dimensions de l'aspect psychopédagogique, les intervenantes scolaires affirment qu'il existe un grand nombre d'obstacles possibles liés aux comportements des élèves qui peuvent influencer la gestion de la classe.

4.4.5. L'aspect politique perçu comme un obstacle dans la mise en place des pratiques inclusives

Lors des observations et des entrevues, aucune des intervenantes scolaires n'aborde directement les différentes lois ou politiques internationales nationales ou même provinciales qui pourraient faire obstacle, selon eux, à l'inclusion scolaire et aux pratiques inclusives qui en découlent. Par contre, quelques intervenantes scolaires (M5-I1, M6-I1, M7-I1 et M10-I1) mentionnent l'obligation du ministère de l'Éducation d'inclure les élèves HDAA dans les classes ordinaires. Elles ont des croyances qui tendent vers le fait que les élèves ayant un diagnostic, qui entraîne des situations de handicap fréquentes, devraient se retrouver dans des classes spécialisées et non dans des classes ordinaires.

Pour conclure la présentation des résultats du projet de recherche, les intervenantes scolaires des neuf classes de maternelle cinq ans qui ont participé à ce projet de recherche permettent d'affirmer qu'elles mettent en place des pratiques différenciées pour tous les élèves de leur classe et des pratiques individualisées pour les élèves ayant une dysphasie sévère. De plus, il est possible de constater qu'il existe certaines conditions et certains facteurs qui, lorsqu'ils sont présents, facilitent la mise en place de pratiques inclusives ou bien qui lui font obstacle. Plus explicitement, il est possible de comprendre plus en profondeur les pratiques inclusives et les conditions dans lesquelles elles sont mises en place en plus de faire des liens avec les recherches actuelles abordant la question de l'inclusion scolaire des élèves ayant une dysphasie sévère. C'est ce dont il est question dans le prochain chapitre de la discussion.

Dans un esprit de continuité avec le chapitre précédent sur les résultats de la recherche, la discussion présente l'interprétation de ces résultats en plus de faire des liens avec d'autres recherches. Pour la présentation de ce chapitre, six constats directement reliés aux objectifs de recherche sont mis en lumière. Ces objectifs ont trait aux pratiques inclusives relevant de l'aspect pédagogique, plus précisément des pratiques différenciées comme premier objectif et, ensuite, des pratiques individualisées comme deuxième objectif. Puis, le troisième objectif aborde les conditions facilitantes présentes dans la mise en place des pratiques inclusives alors que le quatrième objectif aborde les conditions présentes qui font obstacles.

5.1. Constat 1 – La différenciation et l'individualisation de l'axe de la structure et du processus sont présentes à la maternelle

Le premier constat concerne les pratiques différenciées et les pratiques individualisées mises en place par les intervenantes scolaires en classe de maternelle cinq ans ce qui est directement en lien avec le premier et le deuxième objectif de recherche. À la suite de la présentation des résultats, les intervenantes scolaires mettent en place des pratiques différenciées pour tous les élèves de la classe et des pratiques individualisées pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Force est de constater qu'il faut nuancer ces propos ; plusieurs intervenantes différencient et individualisent, mais elles le font la majorité du temps pour deux des quatre axes soit au niveau de l'axe de la

structure et celui du processus. Ce qui est en lien avec des recherches déjà existantes. En effet, Paré (2011) qui a fait sa thèse avec des élèves en difficulté au primaire conclut que l'axe du processus est celui qui est le plus exploité par les intervenantes et que celui de la production est le moins présent. De plus, Caron (2008), qui cible davantage le primaire, souligne que l'axe de la structure est bien souvent le premier axe à être différencié et individualisé. La recension des écrits ne nous permet pas d'établir d'autres liens avec d'autres recherches similaires qui se situent dans un contexte d'éducation préscolaire. Ainsi, les résultats montrent que les pratiques différenciées et individualisées sont présentes dans le cadre de la classe de maternelle, mais elles sont répétitives et peu diversifiées vu qu'elles concernent majoritairement deux axes.

En lien avec le quatrième objectif de recherche, il existe plusieurs conditions qui peuvent possiblement expliquer la présence des pratiques différenciées et des pratiques individualisées « homogènes ». En effet, une intervenante affirme que :

[...] c'est sur que dans la vitesse qu'une journée se passe et dans la quantité d'activités qu'on fait dans une journée, sincèrement ce n'est pas vrai qu'avant chaque activité, je vais dire bon, OK, comment Antoine va réussir ça, comment Gabriel et Émilie aussi... souvent je le fais, je le sais lesquels risquent d'avoir plus de difficultés, mais des fois c'est sur le coup que je vais [réagir] [...] je pense que je suis capable de réagir sur le coup [...], mais ça pourrait être plus prévu aussi. (Intervenante M4-I1)

Ainsi, dans un contexte plus spontané, les intervenantes comme M4-I1 et M10-I1 utilisent spontanément des pratiques qu'elles connaissent et pour lesquelles le matériel pédagogique est disponible. C'est ce qui peut expliquer en partie l'homogénéité des pratiques inclusives au niveau de l'axe de la structure et de l'axe du processus majoritairement. En effet, ces dernières pratiques peuvent être faites sans trop de

planification tout en répondant rapidement aux besoins des élèves. Il est possible d'affirmer que le manque de temps de planification ou la mauvaise utilisation de ce temps constitue un obstacle pour la mise en place des pratiques différenciées et des pratiques individualisées. Plusieurs auteurs tels que Ghanmi et De Angelis (2015), Moldoveanu, Grenier et Steichen (2016), Rousseau (2015), Tremblay (2012) et Janney et Snell (2013) arrivent aux mêmes conclusions ; les intervenantes scolaires ont besoin de temps pour planifier la mise en place des pratiques, ici inclusives. Aucune autre recherche n'aborde cet aspect, mais il est possible de constater que les pratiques de l'axe de la production et du contenu requièrent davantage de temps de planification (Caron, 2008; Paré, 2011) et que les intervenantes scolaires M2-I1, M4-I1, M5-I1, M6-I1, M7-I1, M9-I1 et M10-I1 témoignent du fait qu'elles n'ont pas assez de temps pour planifier, justement. C'est une possible explication pour la moindre présence, voire parfois l'absence, des pratiques inclusives de l'axe de la production et du contenu dans les classes de maternelle. Donc, le fait d'offrir un temps de planification mieux pensé et adapté aux besoins des intervenantes ferait peut-être en sorte que leurs pratiques différenciées et individualisées, également influencées par d'autres conditions comme la collaboration, pourraient être davantage diversifiées. De ce fait, l'ensemble des aspects présents dans le processus d'inclusion scolaire s'influencent entre eux.

5.2. Constat 2 – La différenciation se confond parfois avec l’individualisation à la maternelle

À la suite du premier constat qui affirme que les intervenantes mettent en place des pratiques différenciées et des pratiques individualisées, un aspect émergent de la recherche s’est présenté spécifiquement à l’éducation préscolaire et directement en lien avec le premier objectif de recherche.

Dans le contexte de la maternelle, les intervenantes M3-I1, M4-I1, M8-I1 et M9-I1 offrent de la différenciation aux élèves qui peut être confondue avec de l’individualisation pour chacun des élèves de la classe. En effet, dans le cas de la différenciation, les intervenantes mettent en place un menu ou une distribution du matériel pour que tous les élèves de la classe puissent y trouver leur compte. . Dans les milieux scolaires M3, M4, M8 et M9, les choix donnés sont si diversifiés que les intervenantes offrent très peu d’individualisation, soit de l’accommodation ou de la modification, à faire parce que les choix offerts correspondent majoritairement aux besoins de tous les élèves, et ce, même pour les besoins spécifiques des élèves ayant une dysphasie sévère. Contrairement à cela, l’individualisation des pratiques des intervenantes est le fait qu’elles pensent à chacun des élèves et planifient non pas des choix, mais bien des activités ou des adaptations pour chacun des élèves de la classe. Ceci est cohérent avec les affirmations de Vienneau (2010) qui conclut qu’il est nécessaire pour l’inclusion scolaire d’avoir une pédagogie inclusive. La réalité observée pour ces milieux permet de constater que toutes les différences des élèves sont connues, respectées et répondues majoritairement par des pratiques différenciées. Plus

précisément, aucun écrit recensé n'a abordé spécifiquement le fait que les intervenantes scolaires de la maternelle cinq ans font une différenciation si diversifiée et riche que les élèves manifestent peu de besoins d'individualisation. De cette façon, les intervenantes scolaires répondent à tous les besoins des élèves de la classe.

Force est de constater que ces quatre milieux ont, globalement, des conditions qui facilitent la mise en place des pratiques inclusives, ici spécifiquement des pratiques différenciées, ce qui est en lien avec le troisième objectif de la recherche. Ces conditions agissent comme facilitateurs dans le processus d'inclusion scolaire. Ces intervenantes scolaires ont des principes pédagogiques qu'elles disent comme étant des « piliers » ou des « valeurs » qui guident leurs pratiques pédagogiques. Elles basent leurs actions sur des principes pédagogiques où l'unicité et la singularité des caractéristiques de chacun des élèves est respectée. Ainsi, les différences sont acceptées et valorisées et elles y répondent en mettant en place des pratiques différenciées si diversifiées qu'elles apparaissent presque comme des pratiques individualisées. Spécifiquement pour ces milieux scolaires, il est possible de faire certains liens avec l'approche développementale qui guident les différentes actions pédagogiques (Bouchard, 2008; MELS, 2006). En effet, cela consiste à accueillir, respecter et valoriser le développement simultané, intégré et continu de toutes les dimensions de l'enfant (April, Lanaris et Bigras, 2017; Bouchard, 2008; Masten, 2014). Ainsi, les intervenantes dont les actions pédagogiques au sens large tendent vers une pédagogie de l'inclusion, ici par les pratiques différenciées, s'inscrivent indirectement dans l'approche développementale prescrite par le programme d'éducation préscolaire.

5.3. Constat 3 – Pourquoi y a-t-il autant d'écart dans la mise en place des pratiques individualisées à la maternelle ?

En lien avec le deuxième objectif de recherche qui est de décrire les pratiques individualisées mises en place pour les élèves ayant une dysphasie sévère, force est de constater un écart important entre différents milieux scolaires. Ainsi, certaines intervenantes mettent rarement en place des pratiques individualisées pour l'élève ayant une dysphasie sévère dans les quatre axes d'individualisation (M2-I1, M2-I2, M5-I1 et M6-I1) alors que d'autres intervenantes en mettent en place dans quelques axes sans que ce soit tous les axes (M3-I1, M7-I1 et M9-I1) et d'autres intervenantes individualisent souvent pour pratiquement chacun des axes (M4-I1, M8-I1 et M10-I1).

Plusieurs hypothèses peuvent sous-tendre cette réalité. D'abord, il est possible que les intervenantes jugent les besoins des élèves avec leur expérience et leurs croyances personnelles et choisissent de ne pas intervenir selon le diagnostic de « dysphasie sévère ». Certains auteurs tels qu'Avramidis, Bayliss et Burden (2000) et Bélanger (2003) soulignent également que les croyances influencent les pratiques des intervenantes. Ainsi, c'est ce qui pourrait expliquer que M2, M3, M5 et M6 mettent en place des pratiques parce qu'ils jugent selon les manifestations de situation de handicap que l'élève participe bien à la classe sans pratiques individualisées supplémentaires, et ce, malgré son diagnostic de dysphasie sévère.

D'autre part, une autre hypothèse possible pour les intervenantes qui individualisent beaucoup est celle en lien avec le deuxième constat ; les élèves ayant une dysphasie sévère bénéficieraient de différenciation comme tous les élèves de la classe,

ce qui répond directement à leurs besoins. Donc, les intervenantes n'auraient pas besoin de mettre en place des pratiques individualisées pour les élèves ayant une dysphasie sévère, car la majorité de leurs besoins sont répondus par des pratiques différenciées. Cette réalité n'a pas été répertoriée dans la recension des écrits actuelle.

De plus, une autre hypothèse qui pourrait expliquer cet important écart dans les pratiques individualisées est celle où des intervenantes pourraient laisser l'élève travailler de manière autonome dans une situation d'apprentissage en sachant qu'il est possible que l'élève vive des difficultés. Encore une fois, des auteurs tels qu'Avramidis, Bayliss et Burden (2000) et Bélanger (2003) affirment que les croyances influencent les pratiques des intervenantes. En effet, pour les intervenantes concernées, les croyances personnelles favorables à l'inclusion scolaire (aspect social) sont présentes et elles ont déjà vécu des expériences inclusives positives (aspect social). De plus, elles mettent en place une gestion de classe qui respecte la diversité et qui la valorise (aspect psychopédagogique) et elles bénéficient de collaborations qui leur offrent du soutien (aspect organisationnel). Cette constatation entre en cohérence avec ce que soulignent Avramidis, Bayliss et Burden (2000), Bélanger (2003), Rousseau et Thibodeau (2011) et Vienneau (2010) dans le sens où la mise en place des pratiques inclusives est un tout complexe où plusieurs composantes sont interreliées. Ainsi, certaines intervenantes attendraient que les élèves ayant une dysphasie sévère vivent des difficultés et réagissent ensuite pour offrir une réponse individualisée aux besoins spécifiques.

Une dernière explication plausible serait que certaines intervenantes affirment reconnaître que les élèves ayant une dysphasie sévère ont une vulnérabilité en lien avec

le développement langagier et, par ricochet, d'autres sphères du développement. Ainsi, les intervenantes M3-I1 et M9-I1 interviennent de façon préventive, par exemple, en enseignant des stratégies de communication ou de stimulation langagière qui ne se retrouvent pas au programme d'éducation préscolaire. La thèse de Paré (2011) démontre que plusieurs intervenantes enseignent des stratégies supplémentaires afin de mieux répondre aux besoins des élèves HDAA. Dans ce cas-ci, cela permet d'outiller l'élève ayant une dysphasie sévère afin de l'amener vers une réussite éducative et non scolaire.

Pour conclure, l'explication du processus d'inclusion scolaire à la maternelle par le biais de ces quatre hypothèses n'a pas été lue dans la recension des écrits ; ainsi, ils constituent une interprétation nouvelle de la divergence dans la mise en place des pratiques individualisées à la maternelle. Ces divergences peuvent s'expliquer par les conditions facilitantes ou les obstacles présents dans les milieux scolaires, ce qui est directement en lien avec les troisième et quatrième objectifs de la recherche. En effet, force est de constater que l'expérience et les croyances personnelles de l'intervenante scolaire et les pratiques qu'elle met en place influencent la mise en place d'une pédagogie inclusive à la maternelle (Bélanger, 2003; Rousseau, 2015; Tremblay, 2012). De plus, une explication possible de proactivité dans la mise en place des pratiques individualisées est le fait de retrouver plusieurs intervenantes scolaires autour d'un même élève ayant une dysphasie sévère amène différents points de vue sur les situations de handicap vécu par l'élève (Ghanmi et De Angelis, 2015; Janney et Snell, 2013; Leroux et Paré, 2016; Paré et Trépanier, 2010; Tomlinson, 2014; Tremblay, 2012).

5.4. Constat 4 – La perception de la modification pédagogique par les intervenantes de la maternelle

Pour le quatrième constat, certaines intervenantes ne perçoivent pas le besoin de différencier pour l'ensemble des élèves de la classe. Ces intervenantes des milieux M2, M5, M6, M7 et M10 utilisent un mode d'enseignement magistral en contexte d'éducation préscolaire. Ainsi, au contraire des intervenantes M3-I1, M4-I1, M8-I1 font peu de pratiques différenciées. Les intervenantes qui optent pour l'enseignement magistral laissent peu de choix aux élèves et leur décrivent, leur expliquent et leur demandent d'imiter une habileté quelconque, par exemple le tracé de lettres. Les élèves de la classe se contentent de reproduire l'habileté sans avoir de choix ou de latitude dans la réalisation de l'activité. De ce fait, au lieu de passer d'abord par la différenciation, les intervenantes scolaires des milieux M2, M5, M6, M7 et M10 passent directement à la mise en place de pratiques individualisées spécifiquement pour l'élève ayant une dysphasie sévère inclus lorsque ce dernier manifeste des besoins spécifiques.

D'autre part, la plupart des intervenantes scolaires participant à ce projet de recherche réalisent des pratiques individualisées relevant de l'accommodation, mais certaines d'entre elles (M4-I1, M7-I1, M8-I1 et M10-I1) affirment également mettre en place de la modification pédagogique pour les élèves ayant une dysphasie sévère. Néanmoins, l'analyse démontre que les intervenantes ont des attentes qui ne se retrouvent pas au programme d'éducation préscolaire et qui mettent les enfants en situation de modification alors que ce n'est pas le cas, par exemple, en voulant que les élèves s'approprient l'ensemble des lettres de l'alphabet dès la maternelle. C'est

d'ailleurs en accord avec ce que le MELS (2006) affirme ; à la maternelle, il ne devrait pas y avoir de modification. Par contre, il y a quelques nuances à apporter. Cela est en partie dû aux croyances des intervenantes scolaires. Celles-ci ont des attentes parfois plus élevées que celles du programme d'éducation préscolaire et qui s'approchent dangereusement du PFEQ du premier cycle du primaire. Dans les milieux M4, M7, M8 et M10, c'est ce qui explique, en partie, pourquoi une intervenante dirige un élève ayant une dysphasie sévère en première année en classe ordinaire ou en classe spéciale ; s'il est en voie d'atteindre des habiletés de première année et qu'il a le même rythme que les autres élèves de la classe, il « peut » se diriger vers une classe ordinaire. Dans le cas contraire, les intervenantes recommandent la classe spéciale.

Il existe plusieurs interprétations qui peuvent expliquer les croyances des intervenantes. En lien avec le quatrième objectif de la recherche, les comportements des élèves ont une influence importante sur l'inclusion. Certaines intervenantes scolaires (M4-I1, M6-I1, M7-I1, M7-I2, M8-I1 et M10-I1) affirment que les élèves ayant une dysphasie sévère nécessitent plus de soutien dans la classe et que cela les amène, indirectement, à être peu autonomes en classe et à moins se développer en tant qu'enfant et en tant qu'apprenant. De plus, Durler (2014) définit un concept sur « l'élève autonome » qui facilite et est nécessaire selon certaines intervenantes pour inclure les élèves HDAA, dont ceux ayant une dysphasie sévère, dans des classes ordinaires. Nootens (2010), qui a effectué son étude au primaire, conclut que les intervenantes font des pratiques dans un contexte individuel la plupart du temps ce qui peut être associé à une surcharge de travail pour les intervenantes qui n'ont pas les conditions nécessaires.

Ce qui est en lien avec ce que Girouard-Gagné (2015) et Katz (2015) soulignent ; les intervenantes appréhendent une gestion de classe lourde et complexe avec des élèves qui nécessitent des pratiques individualisées, ce qui les rend réticentes à inclure. Cela est en cohérence avec les résultats de la présente recherche. En effet, les intervenantes M4-I1, M7-I1, M7-I2 et M10-I1 affirment que par le soutien nécessaire aux élèves, et à leur faible degré d'autonomie, les élèves se retrouvent en situation de modification. Ainsi, plusieurs conditions influencent les pratiques inclusives des intervenantes.

5.5. Constat 5 – Les intervenantes ont peu ou pas de connaissances théoriques sur la différenciation et l'individualisation

Somme toute, les pratiques différenciées et les pratiques individualisées sont présentes dans les classes de maternelle cinq ans. Par contre, malgré la présence de ces pratiques, les intervenantes ont peu de connaissances sur ce que sont les pratiques différenciées et les pratiques individualisées. En effet, elles les instaurent, mais elles ne connaissent pas « théoriquement » l'étendue de toutes les pratiques possibles.

[...] ce sont des termes qui sont arrivés après mon baccalauréat. Ce ne sont pas des termes avec lesquels je suis très à l'aise. (Intervenante M4-I1)

J'ai toujours été mêlée dans les trois. (Intervenante M7-I1)

Ah, ces maudits mots-là. Attends, répète dont... attends je vais me les écrire. Différenciation, adaptation et modification, c'est ça ? La différenciation pédagogique, c'est ça quand on peut dire que je prende un petit groupe d'élèves qui ont de la difficulté et je vais les mettre ensemble et on va travailler ça... (Intervenante M5-I1)

Donc, elles mettent en place des pratiques intuitivement et tâtonnent dans leurs implantations. Elles ne savent pas tout ce que comporte la différenciation ni

l'individualisation. Des liens peuvent être faits avec la recherche de Beuchat (2015) et celle de Eysink, Hulsbeek et Gijlers (2017) qui concluent également que les intervenantes confondent les pratiques différenciées et les pratiques individualisées, même pour l'accommodation et la modification. Par contre, d'autres auteurs tels que Ghanmi et De Angelis (2015) affirment que les intervenantes ont des définitions satisfaisantes de la différenciation et de l'individualisation et que cela est nécessaire pour une mise en place optimale des pratiques pédagogiques. De cela découle l'interprétation du projet de recherche actuel ; les intervenantes scolaires ont peu de connaissances théoriques pour faire de la réflexion sur leur pratique et ainsi s'améliorer. Elles témoignent de ce manque de connaissance qui se traduit par un besoin de formation. Il existe un plus grand potentiel de pédagogie inclusive en maternelle que ce qui a été analysé ici et qui pourrait être davantage exploité à son maximum.

De ce constat découle une condition directement reliée au quatrième objectif qui est les obstacles de la mise en place des pratiques inclusives. Ainsi, dans les milieux scolaires, certaines intervenantes se sont plaintes d'une formation initiale qui ne les a pas préparées à la diversité des élèves, ce qui entre en cohérence avec les résultats de recherche de McCrimmon (2015), de Kirouac (2010) et de Prud'homme *et al.* (2011). De plus, il pourrait être possible d'offrir de la formation continue sur les pratiques différenciées et les pratiques individualisées et ensuite leur donner du matériel, ce que les intervenantes scolaires affirment comme étant des facilitateurs dans la mise en place de pratiques pédagogiques. Plusieurs auteurs prônent la formation continue dans le processus d'inclusion scolaire (Rousseau, 2015, Tremblay, 2012). Néanmoins, les

intervenantes doivent connaître théoriquement l'étendue des pratiques inclusives afin de pouvoir efficacement les mettre en place.

5.6. Constat 6 – L'étendue des différentes conditions possibles dans la mise en place des pratiques inclusives à la maternelle

Comme il est possible de réaliser avec les constats précédents, l'aspect pédagogique est un élément en jeu dans le processus de l'inclusion scolaire. Ces constats mettent en lumière qu'il y a des conditions nécessaires à la mise en place des pratiques différenciées et des pratiques individualisées qui permettent une « pédagogie de l'inclusion scolaire » (Vienneau, 2010) connues comme étant essentielles dans le processus d'inclusion scolaire. Ces conditions, en lien avec le troisième et le quatrième objectif, sont très variées d'un milieu scolaire à un autre. Tous les aspects présents dans le processus de l'inclusion scolaire tels que l'aspect social, organisationnel, psychopédagogique et politique ont un rôle indéniable, en plus de l'aspect pédagogique, et ils s'influencent constamment entre eux. Ainsi, il est impossible de décontextualiser et d'isoler chacun de ces aspects. Ce processus complexe peut également être perçu sous l'angle d'une culture inclusive où tous les aspects s'imbriquent et sont interdépendants (Booth et Ainscow, 2002). Une illustration créée dans le cadre de ce projet de recherche propose la dynamique entre ces différents aspects avec les liens directs et indirects possibles au regard des résultats de la présente recherche.

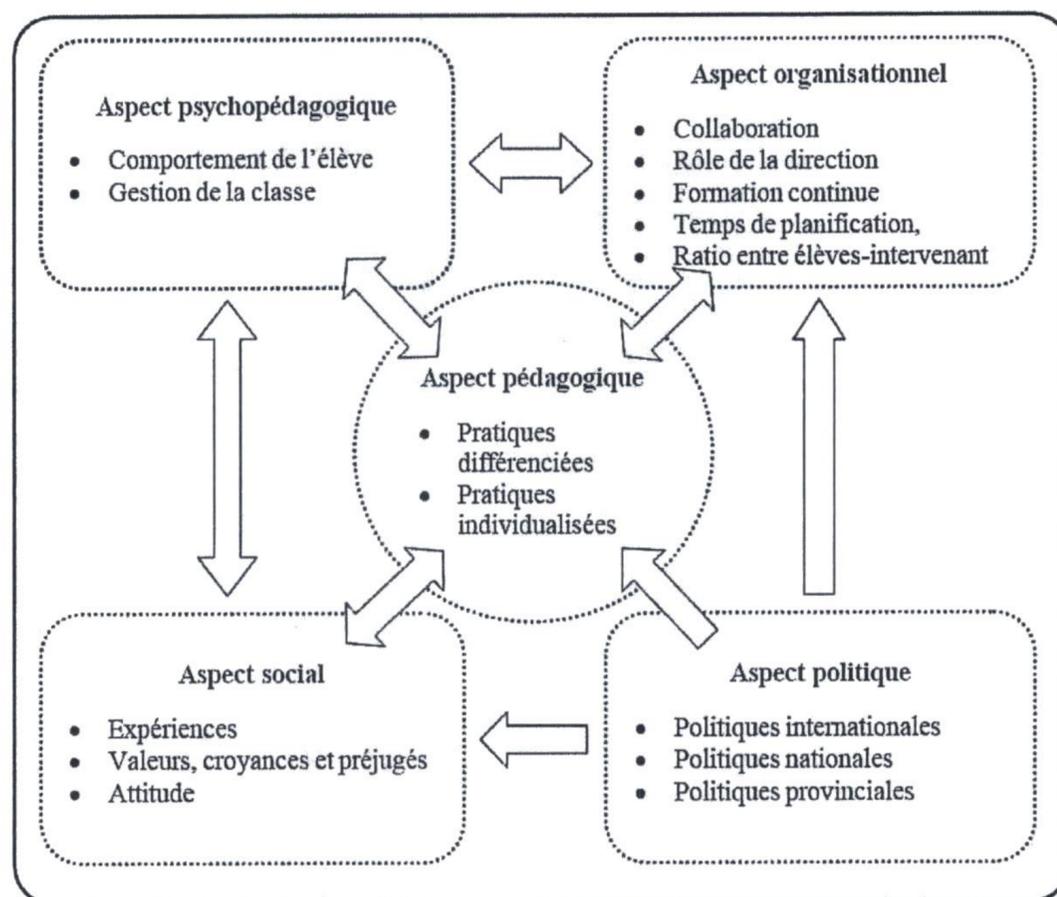


Figure 5. La dynamique entre les différents aspects de l'inclusion scolaire

À partir de cette illustration, il est possible de constater que les différents aspects influencent les pratiques pédagogiques et sont également influencés par celles-ci. Ainsi, comme présentés dans le cadre conceptuel, plusieurs aspects social, organisationnel, pédagogique, psychopédagogique et politique composent les pratiques inclusives. Chacun de ces aspects peuvent être vécu, selon les intervenantes, comme une condition qui facilite ou qui fait obstacle à la mise en place des pratiques inclusives. En effet, chaque pratique inclusive, à l'image d'une médaille, détient un côté et un potentiel positif ainsi qu'un revers et un potentiel négatif. Ainsi, il ne suffit pas à ce qu'un aspect soit observable dans le milieu pour être dit inclusif. Bien au contraire, ce n'est pas une liste à cocher ; il ne doit pas seulement être présent, mais il doit être positif également. En plus d'avoir un revers positif et négatif pour chacun des aspects et de leurs

dimensions, les aspects ont une influence entre eux. Comme l'illustration le démontre, les limites des aspects sont « poreuses » et dépendent des autres. Mongeau (2011) parle d'une procédure causale ; chaque aspect entre en cause et peut entraîner un effet sur un autre aspect ce qui, en fin de compte, donne une couleur et un effet à l'ensemble des pratiques inclusives dans le milieu scolaire. Bref, les conditions de l'inclusion scolaire sont complexes et dépendent de chaque milieu et de chaque intervenante. Ainsi, chaque milieu est unique et aucun protocole d'implantation uniformisé ne peut être appliqué parce qu'on doit tenir compte de la singularité de chaque organisation, de chaque intervenante et de chaque enfant.

Pour conclure, l'ensemble de ces constats permettent également d'envisager des retombées au niveau de la recherche, de la formation et de la pratique. Au niveau théorique, sachant qu'aucune recherche recensée n'avait abordé explicitement les pratiques d'intervenantes scolaires œuvrant dans un contexte d'inclusion d'élèves ayant une dysphasie sévère, plusieurs pratiques réellement réalisées dans les milieux scolaires peuvent dorénavant être définies. Des affirmations peuvent également être nuancées avec les constatations réalisées au niveau du primaire. Cela alimentera les recherches connexes au domaine de l'adaptation scolaire et dans les classes de maternelle.

Quant au niveau de la pratique, des pistes pourront être apportées pour accompagner les intervenantes et les milieux scolaires dans un processus d'inclusion scolaire. Un exemple concret serait d'encourager et d'accompagner l'ensemble des intervenantes dans une démarche de collaboration et de formation continue.

Somme toute, la mise en place de pratiques inclusives est un travail de longue haleine qui demande une démarche concertée de l'ensemble des intervenantes œuvrant dans le milieu scolaire, mais également des élèves eux-mêmes et de toutes les personnes qui gravitent autour de ces élèves. Force est de constater que les pratiques présentées dans ce projet de recherche ne peuvent pas toujours être « catégorisées » comme étant inclusives. Par contre, elles peuvent entrer dans un processus, à long terme, de mieux reconnaître, accepter et inclure tous les élèves dont ceux ayant une dysphasie sévère et, de ce fait, il est possible de qualifier ces pratiques inclusives parce qu'elles « tendent vers » une inclusion scolaire.

CONCLUSION

Somme toute, à la suite de la présentation de la recherche actuelle, il est possible d'affirmer que les politiques tendent vers l'inclusion dans les milieux scolaires québécois. Par contre, les pratiques dans les milieux ne peuvent pas toujours être qualifiées d'inclusives en ce sens que, parfois, elles se situent davantage dans une optique d'intégration plutôt que d'inclusion. Ceci entre en cohérence avec les propos de Paré et Trépanier (2010) et Tremblay (2012) qui affirment que, malgré les politiques et les lois qui tendent à prôner les pratiques inclusives, les pratiques dans les milieux relèvent encore parfois de l'intégration. Rousseau et Thibodeau (2011) l'illustrent par l'utilisation du terme « émergence des pratiques inclusives », ce qui pourrait s'appliquer dans la présente recherche. Dans ces milieux scolaires, des pratiques inclusives sont présentes ; les pratiques différenciées et les pratiques individualisées sont courantes dans plusieurs milieux. Afin de mettre en place ces pratiques inclusives, plusieurs conditions entrent directement en compte. Ces conditions se regroupent dans plusieurs aspects des pratiques inclusives ; l'aspect personnel des intervenantes, l'aspect psychopédagogique de la classe de maternelle cinq ans et l'aspect organisationnel du milieu scolaire. Afin de mettre en place une inclusion scolaire et des pratiques inclusives optimales, les intervenantes scolaires ont besoin de certaines conditions pour mettre en place cette pédagogie inclusive qui donne tout son sens à l'inclusion scolaire. Une collaboration entre les intervenantes axée sur l'inclusion de tous les élèves est décrite comme étant une condition qui facilite la mise en place des pratiques inclusives (Janney et Snell,

2013; Tremblay, 2012), tout comme un leadership proactif de la direction d'école, des comportements prosociaux et autonomes des élèves et des offres de formations continues par exemple. Toutes ces conditions influencent directement l'aspect pédagogique qui est composé des pratiques différenciées et des pratiques individualisées d'une façon qui est unique et propre à chaque milieu scolaire. Dans cet ordre d'idées, les protocoles et les aide-mémoires ne suffisent pas pour aider les intervenantes à bonifier la mise en place de pratiques inclusives sachant que les besoins singuliers et authentiques des élèves HDAA, ici ceux ayant une dysphasie sévère, ainsi que ceux du milieu scolaire doivent être pris en compte. Ainsi, ce qui est soulevé dans ce mémoire, c'est de s'ouvrir à une pratique réflexive sur les composantes idiosyncrasiques du milieu afin de mieux y répondre et permettre à tous, élèves comme intervenantes, de développer leur plein potentiel. Bref, force est de constater que plusieurs milieux mettent en place des pratiques qualifiées d'inclusives en ce sens où elles valorisent et encouragent la dénormalisation à l'intérieur des classes ordinaires de maternelle cinq ans.

Dans le cadre de cette recherche, il importe de rappeler et de souligner quelques limites présentes. Étant donné les ressources restreintes et le temps, seules les intervenantes scolaires ont été visées par le projet de recherche ; ni les élèves ni les parents n'ont fait l'objet de la collecte de données étant donné la complexité et les délais supplémentaires. De plus, plusieurs intervenantes ne se sont pas montrées volontaires lors du recrutement et, de ce fait, c'est seulement une facette de la réalité inclusive qui est prise en compte dans ce projet de recherche. Il serait pertinent de faire une étude de cas, par exemple, avec l'ensemble des intervenantes présents (intervenantes scolaires,

parents, direction d'école et services de santé) autour de l'élève ayant une dysphasie sévère afin de constater les pratiques inclusives exhaustives présentes dans le milieu.

Dans cet ordre d'idées, il est possible de poser un regard sur les recherches futures possibles. Ce projet de recherche est un aperçu de la réalité de l'inclusion scolaire et il aborde sommairement plusieurs aspects qu'il serait intéressant d'approfondir plus exhaustivement. Par exemple, les caractéristiques individuelles des élèves telles que la comorbidité est un aspect qui n'est pas traité ici parce que les caractéristiques des élèves sont celles rapportées par les intervenantes. De plus, trop peu d'observations ont été faites sur l'utilisation du langage dans une situation mathématique. Ainsi, il serait intéressant de voir s'il existe des différences dans la mise en place de pratiques différenciées et de pratiques individualisées dans plusieurs contextes didactiques différents, par exemple en lecture, en écriture ou en mathématique.

Bref, les pratiques inclusives sont une réalité complexe qui fait partie de la société québécoise, voire même internationale. L'inclusion scolaire est souhaitée, mais pas à n'importe quel prix en ce sens que les élèves qui sont inclus en classe ordinaire dès le début de leur scolarité pourront avoir une participation sociale active dès le début de leur vie (Ducharme, 2008; Meirieu, 1996). Après tout, c'est ce qui est souhaité pour nos futurs citoyens ; que tous les enfants trouvent une place et participent activement à la société. L'intervenante M9-I1 l'affirme explicitement : « Rémi, il apprend à vivre en société en étant dans la classe ordinaire. »

APPENDICE A : APPROFONDISSEMENT DE L'ASPECT POLITIQUE DES
PRATIQUES INCLUSIVES

APPENDICE A

Approfondissement de l'aspect politique des pratiques inclusives

Tableau 2. Approfondissement de l'aspect politique des pratiques inclusives

Politiques	Noms	Organismes	Années
internationales	Convention relative aux droits de l'enfant	ONU	1989
	Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous	UNESCO	1990
	Règle pour l'égalisation des chances des handicapés	ONU	1993
	Déclaration de Salamanque pour l'éducation et les besoins spéciaux	UNESCO	1994
	Convention sur les droits des personnes handicapés	ONU	2006
	nationales	Chartre canadienne des droits et libertés	Gouvernement du Canada
Loi sur la protection civile		Gouvernement du Canada	1985
Loi sur la réadaptation professionnelle des personnes handicapées		Gouvernement du Canada	1985
Rapport COPEX		MEQ	1976
Création de l'office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)		Gouvernement du Québec	1978
provinciales	Loi sur l'instruction publique	MEQ	1988
	La mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire	MEQ	1992
	Révision de la Loi sur l'instruction publique	MEQ	1997
	La nouvelle Politique de l'adaptation scolaire	MEQ	1999
	Programme de Formation de l'École Québécoise (PFEQ)	MELS	2001
	Chartre des droits de la langue française : premier alinéa de l'article 72 qui peut être accordé aux enfants présentant des difficultés graves d'apprentissage	Gouvernement du Québec	-

(Tiré de Ducharme, 2008)

APPENDICE B : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

APPENDICE B

Formulaire de consentement pour les intervenants

***Pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant
auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère
en classe de maternelle 5 ans.***

Chercheuses : **Marilyn Dupuis Brouillette, B. Ed.**
 Johanne April, Ph.D.
 Judith Beaulieu, Ph.D.

Nous sollicitons par la présente votre participation à notre recherche qui vise à **comprendre les pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle 5 ans.** Ce projet est d'une durée de 2 ans. Votre participation est sollicitée pour l'hiver 2017 seulement. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Décrire les pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de maternelle 5 ans.
2. Dégager les conditions facilitantes ou obstacles de la mise en place des pratiques inclusives d'intervenantes scolaires œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère en classe de la maternelle 5 ans.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Participer à une entrevue individuelle d'une (1) heure à l'hiver 2017. L'entrevue est enregistrée. Les pratiques inclusives et les conditions facilitantes ou les obstacles de la mise en place des pratiques inclusives seront abordées.
- Fournir les documents pédagogiques utilisés et consultés pour la mise en place des pratiques inclusives des intervenantes à l'hiver 2017.
- Accueillir un membre de l'équipe de recherche pour une durée de deux (2) heures consécutives pour observer les pratiques inclusives des intervenantes (un avant-midi à l'hiver 2017).

Lors de la rencontre, l'entrevue sera enregistrée, les documents seront consultés sur place seulement et l'observation ne sera pas filmée. Toutes les données recueillies seront traitées de manière à favoriser la plus grande confidentialité (votre nom ne paraîtra nul part, un pseudonyme vous sera attribué). Seules les personnes autorisées auront accès aux données. Nous procéderons à la transcription des réponses recueillies et traiterons les données en prenant soin de ne retenir aucun renseignement personnel et d'effacer toutes données nominatives. Les documents seront conservés dans un local verrouillé à accès limité pendant cinq ans pour ensuite être détruits. Les résultats seront diffusés dans le cadre d'activités scientifiques (congrès, articles, conférences), mais sans qu'il ne soit jamais fait mention de renseignements personnels. Ces données ne seront utilisées qu'aux fins décrites dans le présent document.

Conformément à la *Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels*, et sous réserve des restrictions que cette loi, vous pourrez consulter les renseignements personnels que vous aurez fournis, en obtenir une copie ou les rectifier le cas échéant, tant qu'ils n'auront pas été traités et qu'il nous sera possible de constituer le lien entre vos renseignements d'identité et les réponses transmises.

Votre consentement pour cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement en tout temps, sans avoir à vous justifier et sans conséquence. Les risques associés à ce projet sont minimes et nous nous engageons à tout faire pour les réduire.

En tout temps, vous pouvez vous adresser à l'étudiante Marilyn Dupuis Brouillette pour des renseignements sur le déroulement du projet de recherche à l'adresse courriel : dupm28@uqo.ca. Il est possible de contacter la direction de recherche, Johanne April, à l'adresse courriel suivante : johanne.april@uqo.ca. De plus, vous pouvez également contacter le président du comité d'éthique de la recherche de l'UQO, monsieur André Durivage, au (819) 595-3900, poste 1781 (andre.durivage@uqo.ca).

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement de participer à la recherche. Les deux exemplaires des formulaires sont signés et j'en conserve une copie.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Nom de la chercheuse : _____

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

APPENDICE C : GRILLE D'OBSERVATION NON PARTICIPANTE

APPENDICE C

Informations générales	
Grille d'observation non participante Pratiques inclusives d'intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de la maternelle 5 ans	
Code des intervenants en classe <input type="checkbox"/> Enseignant : _____ <input type="checkbox"/> TES : _____ <input type="checkbox"/> Orthopédagogue : _____ <input type="checkbox"/> Autre : _____	Code du milieu _____ Date d'observation _____ Date d'entrevue _____ Durée _____ Heure _____
Nombre d'enfants dans la classe : _____ Nombre d'enfants ayant un code +leur code : _____ Nombre d'enfants ayant une dysphasie dans la classe : _____	
Notes descriptives	
Indicateurs théoriques	Notes descriptives
Pratiques socio organisationnelles/deuxième objectif de la recherche	
Attitude de ou des intervenant(s) présent(s)	
Collaboration entre les intervenants	
Pratiques pédagogiques (premier objectif de la recherche)	
Matériel pédagogique	
Pratiques différenciées	
Pratiques individualisées	
Accommodation	
Modification	
Pratiques psychopédagogiques (deuxième objectif de la recherche)	
Gestion de la classe	
Comportements des élèves	
Autres	

Le contenu de cette grille est inspiré de : Noelsens (2010), Paré (2011), Tomlinson (2014), Trumbly (2012).
 La forme de cette grille est inspirée de : Artigas (2004), Marinneau (2005), Noelsens (2010).

APPENDICE D : GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE SEMI-DIRIGÉE

APPENDICE D

Guide d'entrevue individuelle semi-dirigée

Pratiques inclusives d'intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de la maternelle 5 ans.

Informations générales

Code de l'intervenant interviewé:

- Enseignant : _____
 TES : _____
 Orthopédagogue : _____
 Autre : _____

Code de l'école _____

Date d'observation _____

Date d'entrevue _____

Durée d'entrevue _____

Questions sociodémographiques pour l'intervenant

Combien d'années d'expérience avez-vous : _____

Combien d'années d'expérience avez-vous en lien avec les élèves dysphasiques : _____

Quelle est votre formation initiale : _____

Depuis quand intervenez-vous dans cette classe précisément : _____

Combien de temps par semaine intervenez-vous dans cette classe précisément : _____

Guide d'entrevue semi-dirigée

PREMIER OBJECTIF DE LA RECHERCHE : DÉGAGER LES CONDITIONS FACILITANTES ET LES OBSTACLES...

A. Conditions facilitatrices et obstacles de la mise en place des pratiques inclusives

A.1. Croyances et perceptions

1. Qu'est-ce que c'est pour vous l'inclusion scolaire ?
2. Comment vous sentez-vous avec un élève ayant une dysphasie sévère inclus dans la classe ?
3. Selon vous, quel milieu scolaire répond le mieux au besoin d'un élève dysphasique ? Pourquoi ?

A.2. Formation continue

4. Est-ce que vous avez de la formation continue ?
 - * Quel type ? (Journées de formation, certificat, maîtrise...)
 - * Combien d'heures ?
 - * Quels thèmes ?
5. Considérez-vous avoir assez de formation pour enseigner aux élèves ayant une dysphasie sévère ? Pourquoi ?
6. Quels seraient vos besoins de formation additionnels ou de perfectionnement pour enseigner aux élèves ?

A.3. Environnement de la classe

7. Actuellement, considérez-vous que l'environnement de la classe permet d'inclure un élève dysphasique ? Pourquoi ?
 - * Organisation physique de la classe ? (Espace, matériel...)
 - * Nombre d'élèves au total dans la classe ?
 - * La gestion des comportements dans la classe ?
8. Dans la classe, que faites-vous concrètement pour inclure l'élève ayant une dysphasie ? Avez-vous des exemples ?

A.4. Environnement de l'école

9. Est-ce qu'il y a de la collaboration avec les membres de l'équipe-école ?
 - * Avec quel intervenant ? Quel est le rôle de chacun des intervenants ? Pourquoi ?
 - * À quelle fréquence ?
 - * Dans quelle modalité ? (En planification, en classe, en dénombrement flottant...)

10. Dans votre école, y a-t-il période pour collaborer avec les autres membres de l'équipe-école ?
11. Quel est le rôle de votre direction de votre établissement dans votre milieu ?
12. Selon vous, à l'école, qui devrait être responsable de l'inclusion d'un élève ayant une dysphasie sévère ? Pourquoi ?

DEUXIÈME OBJECTIF DE LA RECHERCHE : DÉCRIRE LES PRATIQUES INCLUSIVES DES INTERVENANTS

B. Pratiques inclusives

B.1. Pratiques différenciées

16. Comment définissez-vous les pratiques différenciées / différenciation / flexibilité pédagogique ?
17. Pouvez-vous me donner des exemples de différenciation pédagogique que vous utilisez ?
18. Qu'est-ce qui vous permet de différencier votre enseignement ?
19. Pourquoi utilisez-vous les pratiques différenciées ? Qu'est-ce que cela apporte de plus à l'élève ? À vous ? À l'école ?

B.2. Pratiques individualisées - les accommodations

21. Comment définissez-vous une accommodation / adaptation pédagogique ?
22. Pouvez-vous me donner des exemples d'accommodation que vous utilisez auprès de votre groupe d'élèves ?
23. Qu'est-ce qui vous permet de mettre en place les accommodations dans votre enseignement ?
24. Pourquoi utilisez-vous les accommodations ? Qu'est-ce que cela apporte de plus à l'élève ? À vous ? À l'école ?

B.3. Pratiques individualisées - les modifications

26. Comment définissez-vous une modification pédagogique ?
27. Pouvez-vous me donner des exemples de modifications que vous utilisez ?
28. Qu'est-ce qui vous permet de mettre en place les modifications dans votre enseignement ?
29. Pourquoi utilisez-vous les modifications ? Qu'est-ce que cela apporte de plus à l'élève ? À vous ? À l'école ?

PREMIER OBJECTIF DE LA RECHERCHE : DÉGAGER LES CONDITIONS FACILITANTES ET LES OBSTACLES...

C. Conclusion

30. Dans votre milieu, qu'est-ce qui facilite la mise en place des pratiques différenciées et des pratiques individualisées ?
31. Encore dans votre milieu, qu'est-ce qui fait obstacle à la mise en place des pratiques différenciées et des pratiques individualisées ?
32. Quel serait le milieu idéal ? De quoi serait-il composé ? Pourquoi ?
33. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez ajoutés dont nous n'avons pas parlé ? Avez-vous des questions ?

Cela complète l'entrevue. Je vous remercie infiniment du temps que vous m'avez accordé.
Je vous contacterai pour vous envoyer les résultats globaux de la recherche. Merci encore !

APPENDICE E : GRILLE DE SYNTHÈSE D'UN DOCUMENT PÉDAGOGIQUE

APPENDICE E

Grille de synthèse d'un document pédagogique	
Pratiques inclusives d'intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de la maternelle 5 ans	
Informations générales	
Code des intervenants en classe	Code de l'école _____
<input type="checkbox"/> Enseignant : _____	Date d'observation _____
<input type="checkbox"/> TES : _____	Date d'entrevue _____
<input type="checkbox"/> Orthopédagogue : _____	Type d'outil utilisé _____
<input type="checkbox"/> Autre : _____	_____
Nombre d'enfants dans la classe : _____	_____
Nombre d'enfants ayant un code + le code : _____	_____
Nombre d'enfants ayant une dysphasie dans la classe : _____	_____
Synthèse du document pédagogique	
Indicateurs théoriques	Description du document pédagogique
Pratiques socio-organisationnelles (deuxième objectif de la recherche)	
Temps de planification	
Collaboration entre les intervenants	
Pratiques pédagogiques (premier objectif de la recherche)	
Matériel pédagogique	
Pratiques différenciées	
Pratiques individualisées	
Accommodation	
Modification	
Autres	

Le contenu de cette grille est inspiré de : Nootens (2010); Paré (2011); Tomlinson (2014); Tremblay (2012).
 La forme de cette grille est inspirée de : Nootens (2010); Mile et Huberman (2003).

APPENDICE F : OBJECTIFS ET MODALITÉS DE COLLECTE
ET D'ANALYSE DE DONNÉES

APPENDICE F

Tableau 3. Les objectifs et les modalités de collecte et d'analyse de données

Objectifs	Objectifs spécifiques	Devis de recherche	Outils de collecte	Méthodes et outil d'analyse	Données collectées
(problématique)	(cadre conceptuel)	(méthodologie)	(méthodologie)	(méthodologie)	(cadre conceptuel)
1. Décrire les pratiques inclusives d'intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de la maternelle 5 ans.	1.1. Identifier les pratiques différenciées des intervenants pour tous les élèves de la classe.	Exploratoire Descriptif	Observation Entrevue individuelle Documents pédago	Codification, Catégorisation et Mise en relation (Paillé et Muchielli, 2012) Logiciel <i>NVivo</i>	Pratiques différenciées
	1.2. Identifier les pratiques individualisées des intervenants pour les élèves dysphasiques.	Exploratoire Descriptif	Observation Entrevue individuelle Documents pédago	Codification, Catégorisation et Mise en relation (Paillé et Muchielli, 2012) Logiciel <i>NVivo</i>	Pratiques individualisées
2. Dégager les conditions facilitantes ou obstacles de la mise en place des pratiques inclusives d'intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant une dysphasie sévère inscrits en classe de la maternelle 5 ans.	2.1. Identifier les conditions facilitatrices lors de la mise en place de pratiques inclusives.	Descriptif	Observation Entrevue individuelle Documents pédago	Codification, Catégorisation et Mise en relation (Paillé et Muchielli, 2012) Logiciel <i>NVivo</i>	Conditions facilitantes et les obstacles aux pratiques inclusives
	2.2. Identifier les conditions qui perturbent la mise en place de pratiques inclusives.	Descriptif	Observation Entrevue individuelle Documents pédago	Codification, Catégorisation et Mise en relation (Paillé et Muchielli, 2012) Logiciel <i>NVivo</i>	Conditions facilitantes et les obstacles aux pratiques inclusives

Adapté de : Paré (2011)

APPENDICE G : APPROFONDISSEMENT DES RÉSULTATS
DES PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES

APPENDICE G

Approfondissement des résultats des pratiques différenciées

Il est possible de se représenter les différentes pratiques différenciées selon les quatre axes de différenciation sous forme de figures. Ces représentations sont basées sur la nature et la récurrence des pratiques différenciées de chacun des axes pour chacune des intervenantes selon les pratiques observées et les pratiques déclarées issues de l'observation non participante, des entretiens individuelles semi-dirigés et des synthèses de documents pédagogiques. À la base, ces figures ont permis de conceptualiser l'analyse et de faire la mise en relation selon l'approche de théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003) :

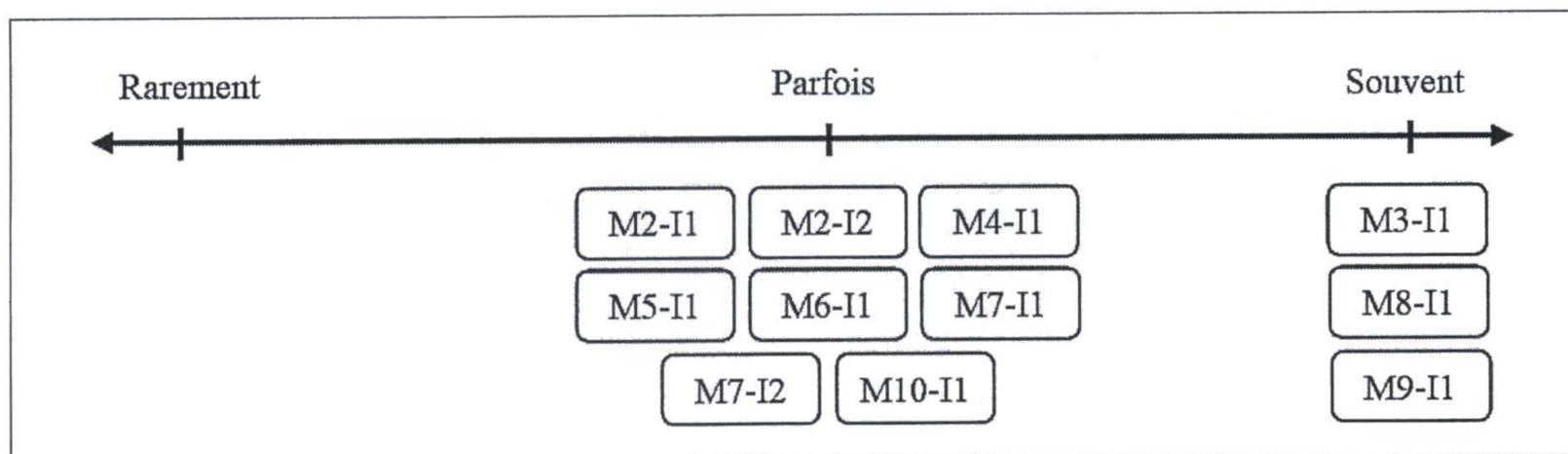


Figure 6. Les pratiques différenciées relevant de l'axe de la structure réalisées par les intervenantes scolaires

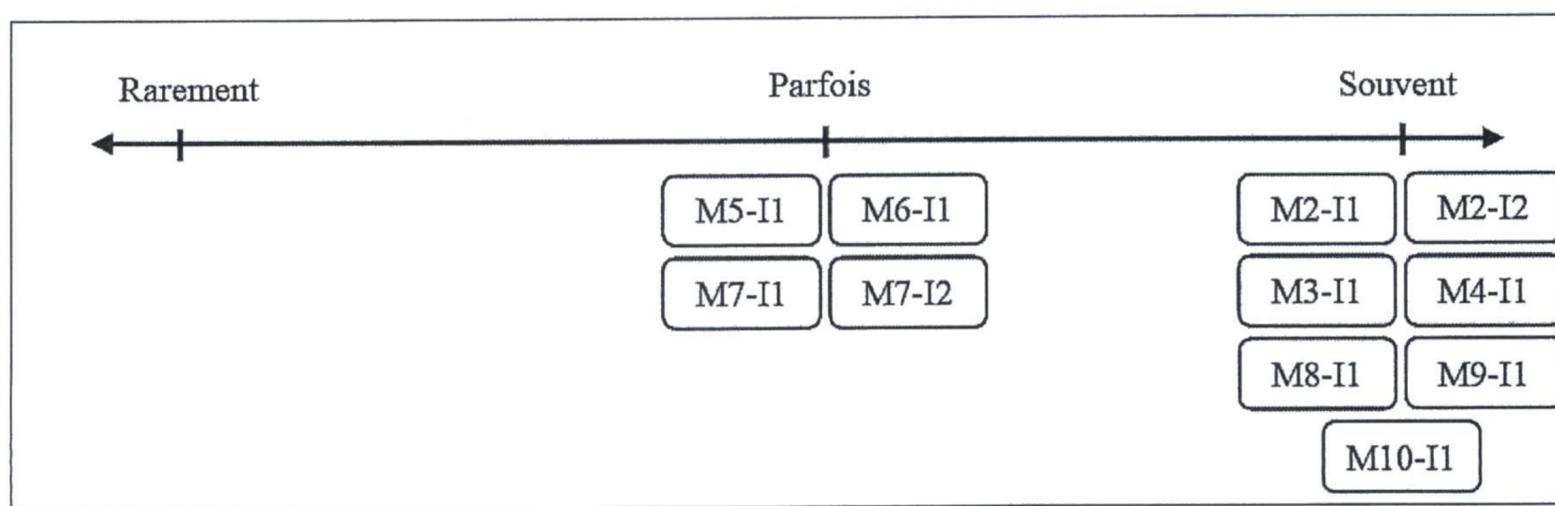


Figure 7. Les pratiques différenciées relevant de l'axe du processus réalisées par les intervenantes scolaires

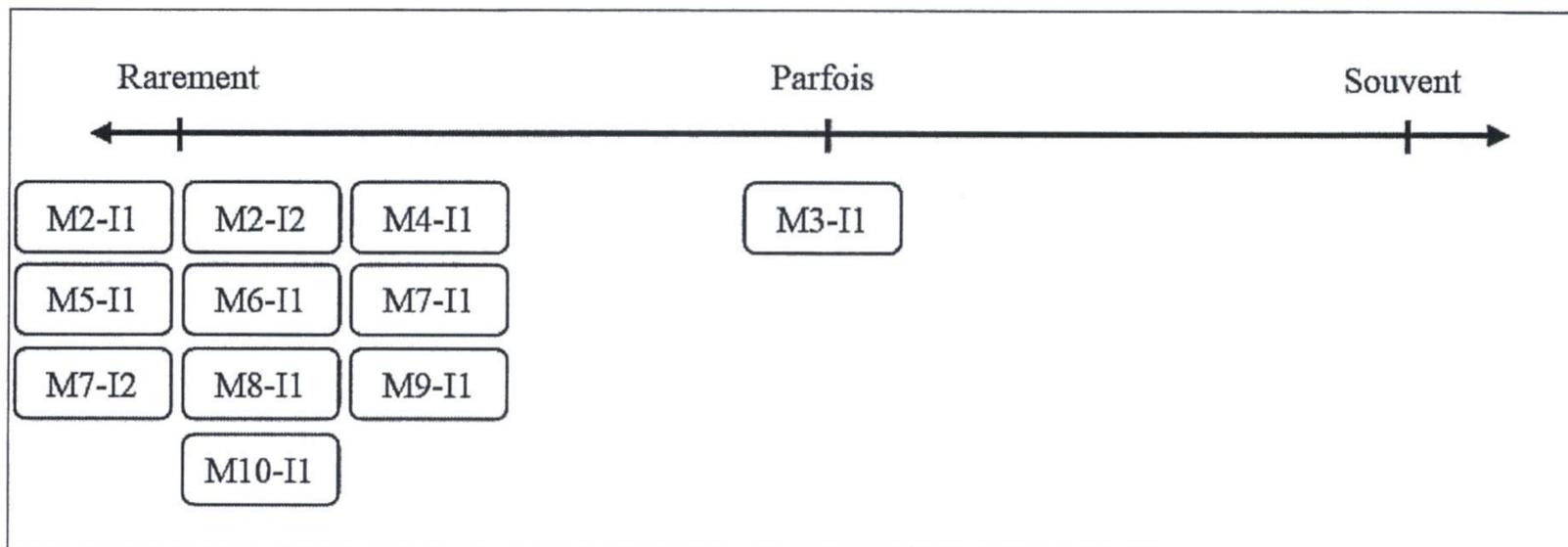


Figure 8. Les pratiques différenciées relevant de l'axe de la production réalisées par les intervenantes scolaires

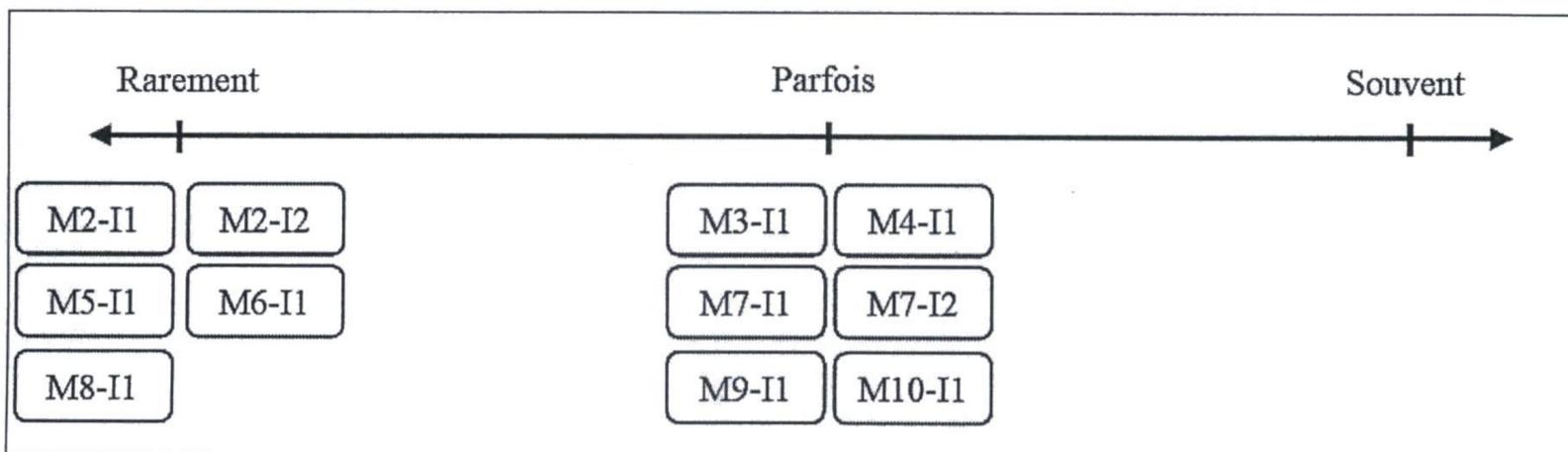


Figure 9. Les pratiques différenciées relevant de l'axe du contenu réalisées par les intervenantes scolaires

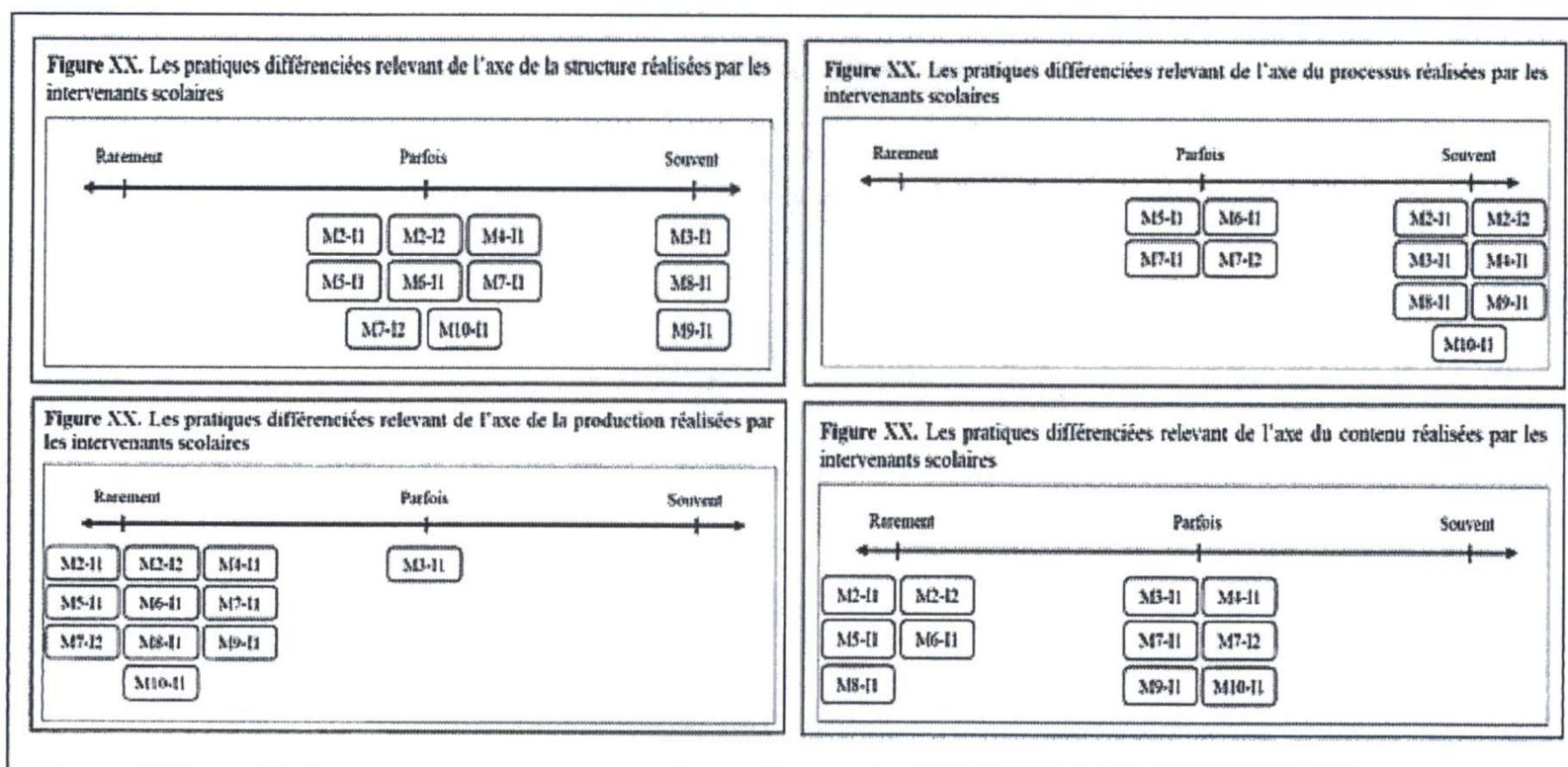


Figure 10. Portrait global des pratiques différenciées relevant des quatre axes.

APPENDICE H : APPROFONDISSEMENT DES RÉSULTATS
DES PRATIQUES INDIVIDUALISÉES (ACCOMMODATION)

APPENDICE H

Approfondissement des résultats des pratiques individualisées (accommodation)

Il est possible de se représenter les différentes pratiques individualisées selon les quatre axes d'individualisation sous forme de figures. Ces représentations sont basées sur la nature et la récurrence des pratiques individualisées, plus spécifiquement de l'accommodation, pour chacun des axes pour chacun des intervenantes selon les pratiques observées et les pratiques déclarées issues des observations non participante, des entrevues individuelles semi-dirigées et des synthèses de documents pédagogiques. À la base, ces figures ont permis de conceptualiser l'analyse et de faire la mise en relation selon l'approche de théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003). C'est ce qui est proposé ici :

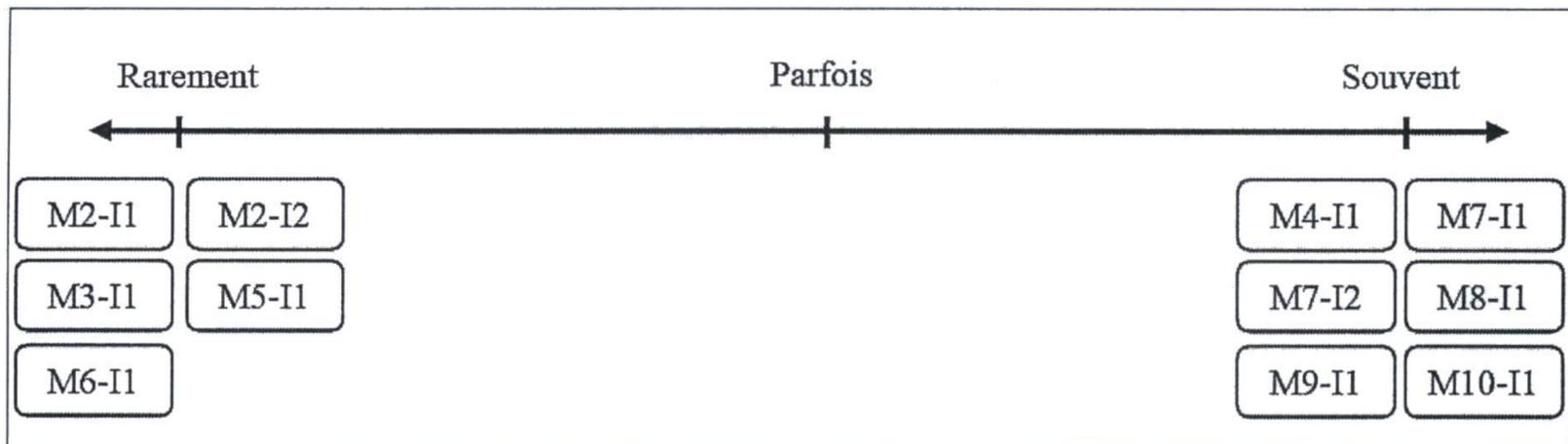


Figure 11. Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe de la structure réalisées par les intervenantes scolaires

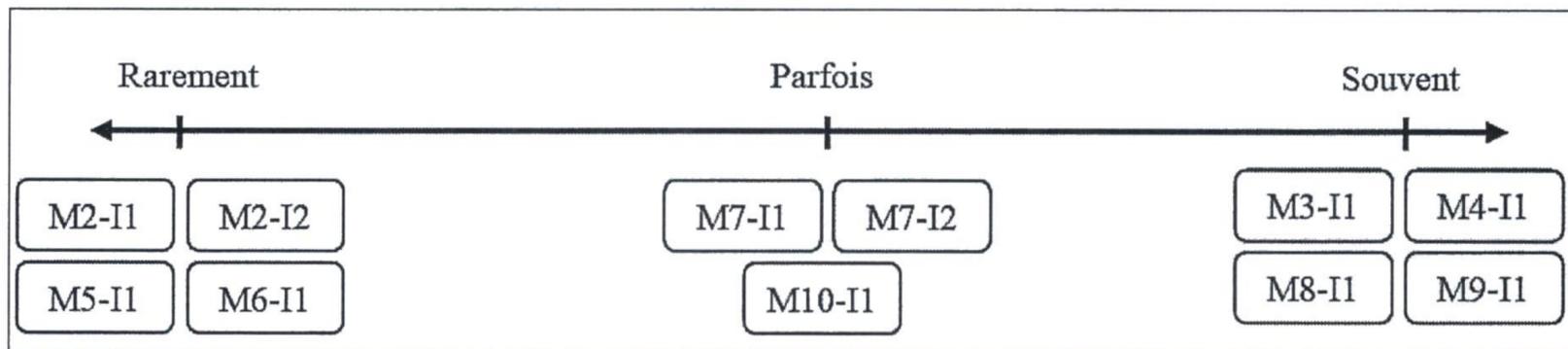


Figure 12. Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe du processus réalisées par les intervenantes scolaires

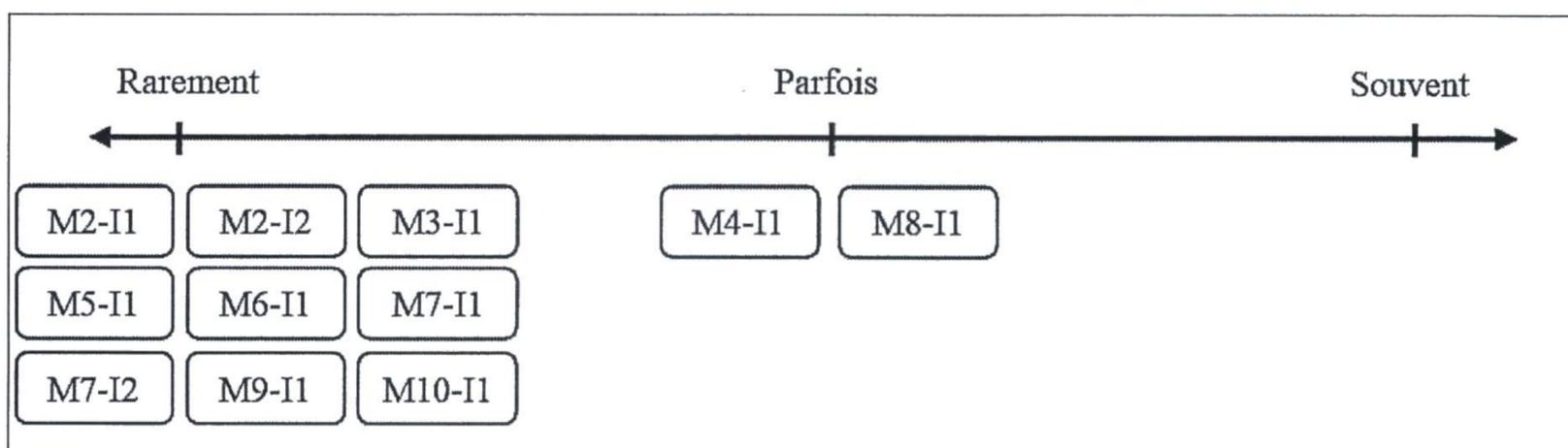


Figure 13. Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe de la production réalisées par les intervenantes scolaires

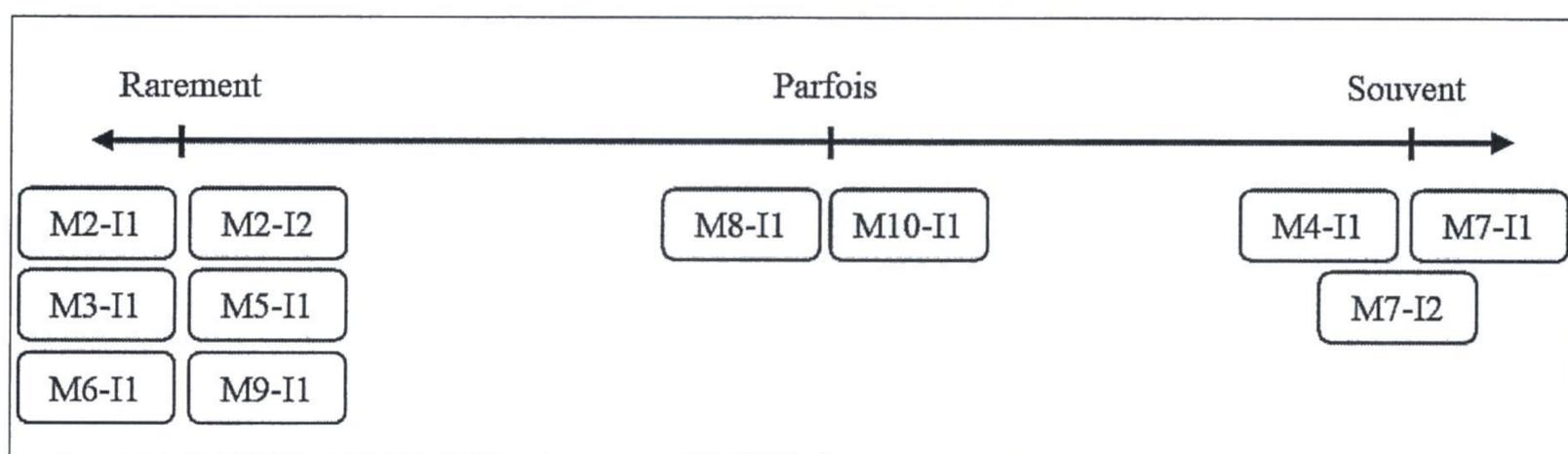


Figure 14. Les pratiques individualisées (accommodation) relevant de l'axe du contenu réalisées par les intervenantes scolaires

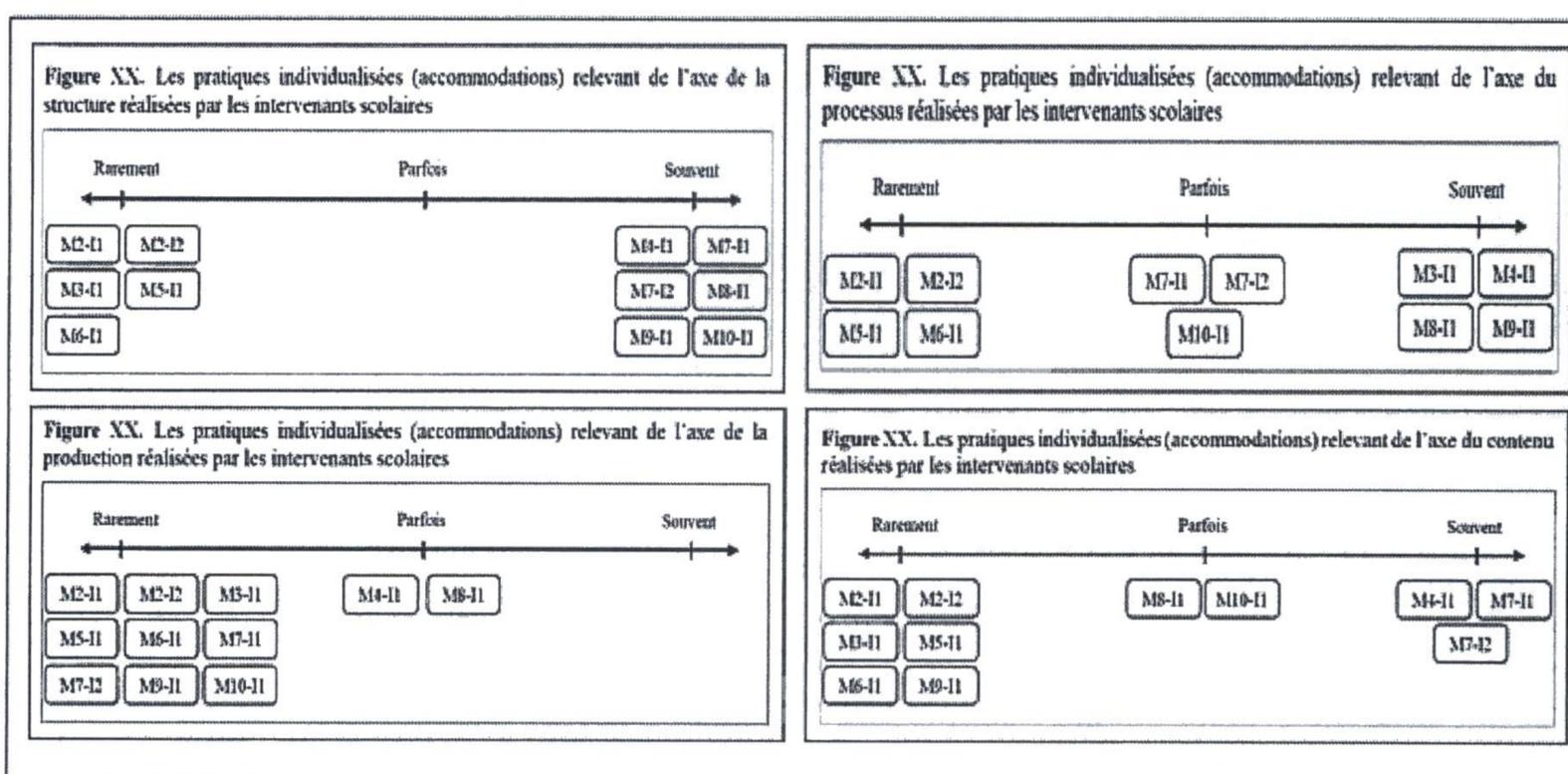


Figure 15. Portrait global des pratiques individualisées (accommodation) relevant des quatre axes.

APPENDICE I : APPROFONDISSEMENT DES RÉSULTATS
DES PRATIQUES INDIVIDUALISÉES (MODIFICATION)

APPENDICE I

Approfondissement des résultats des pratiques individualisées (modification)

Il est possible de se représenter les différentes pratiques individualisées selon les quatre axes d'individualisation sous forme de figures. Ces représentations sont basées sur la nature et la récurrence des pratiques individualisées, plus spécifiquement de la modification, pour chacun des axes pour chacune des intervenantes selon les pratiques observées et les pratiques déclarées issues des observations non participante, des entrevues individuelles semi-dirigées et des synthèses de documents pédagogiques. À la base, ces figures ont permis de conceptualiser l'analyse et de faire la mise en relation selon l'approche de théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2003). C'est ce qui est proposé ici :

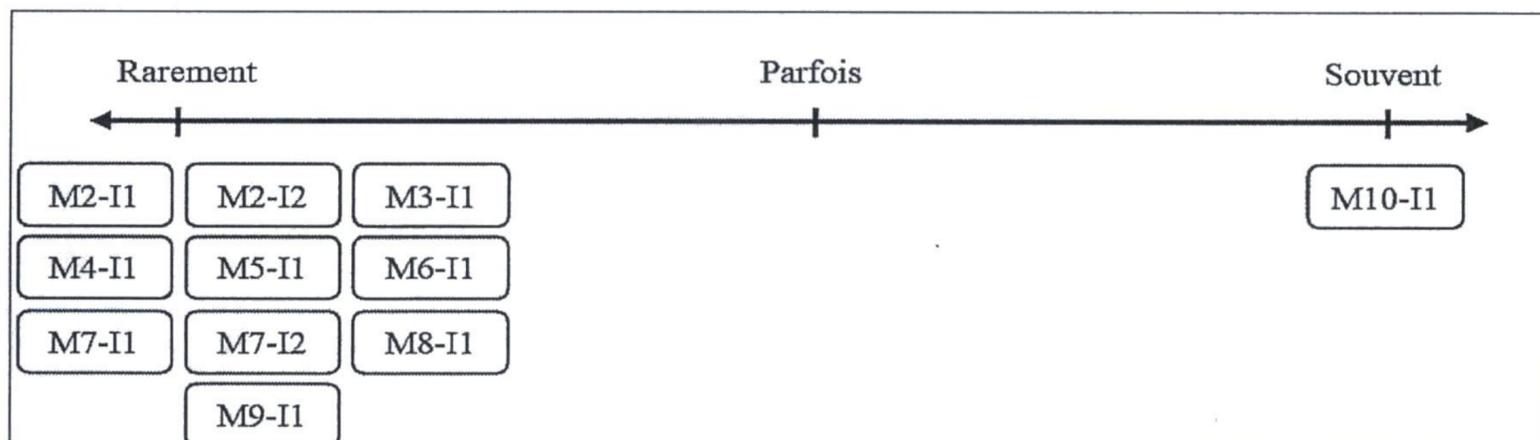


Figure 16. Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe de la structure réalisées par les intervenantes scolaires

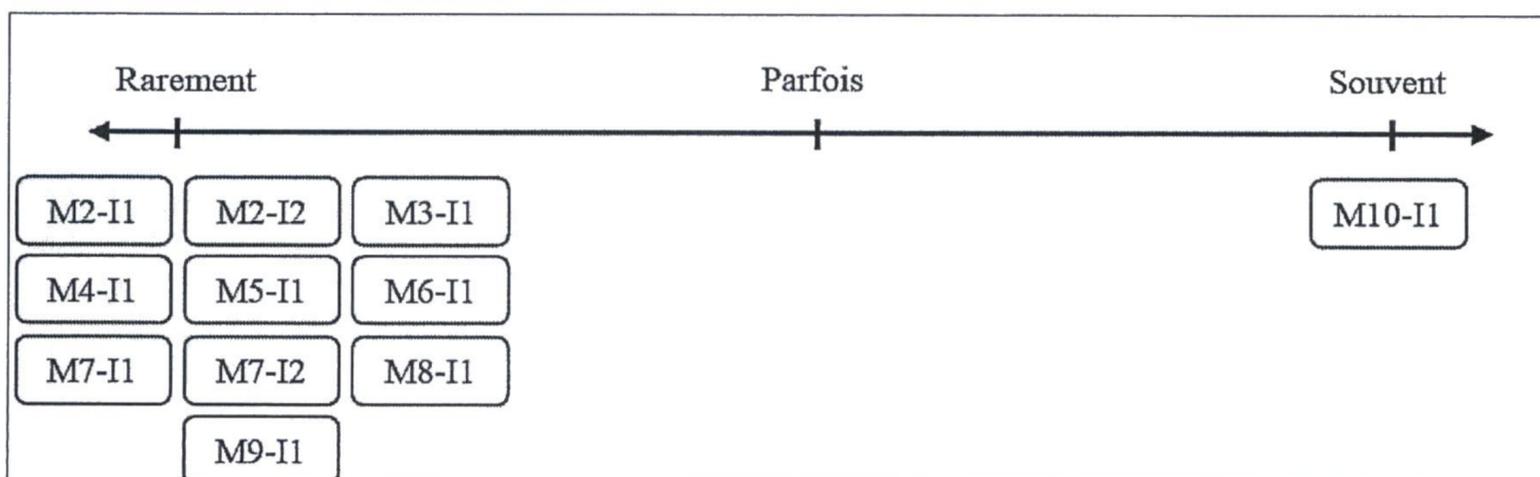


Figure 17. Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe du processus réalisées par les intervenantes scolaires

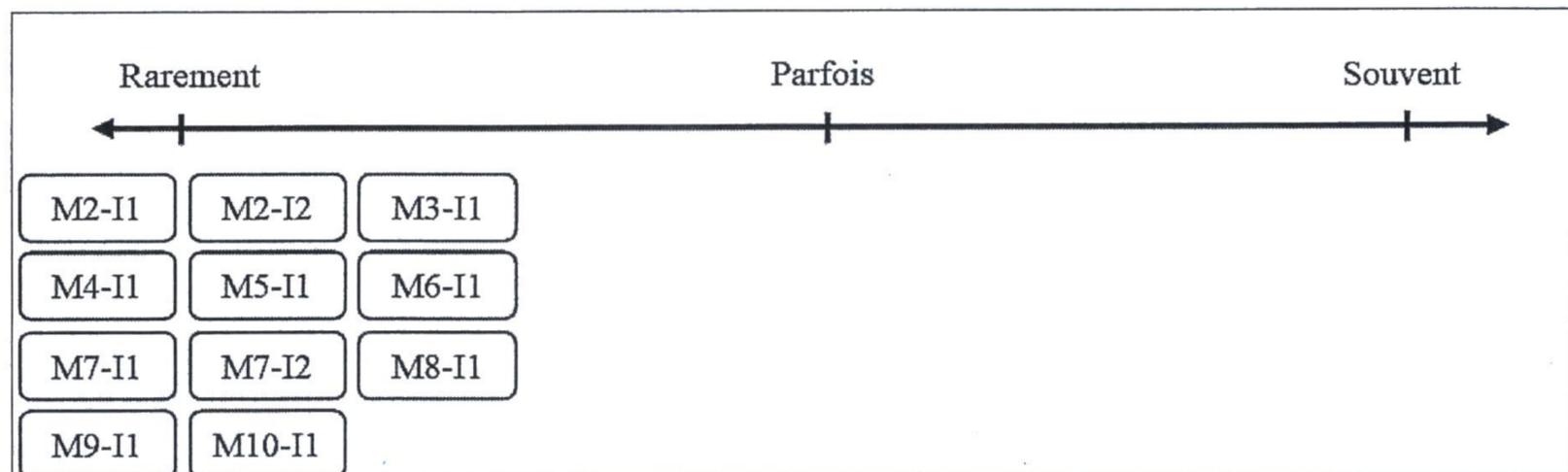


Figure 18. Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe de la production réalisées par les intervenantes scolaires

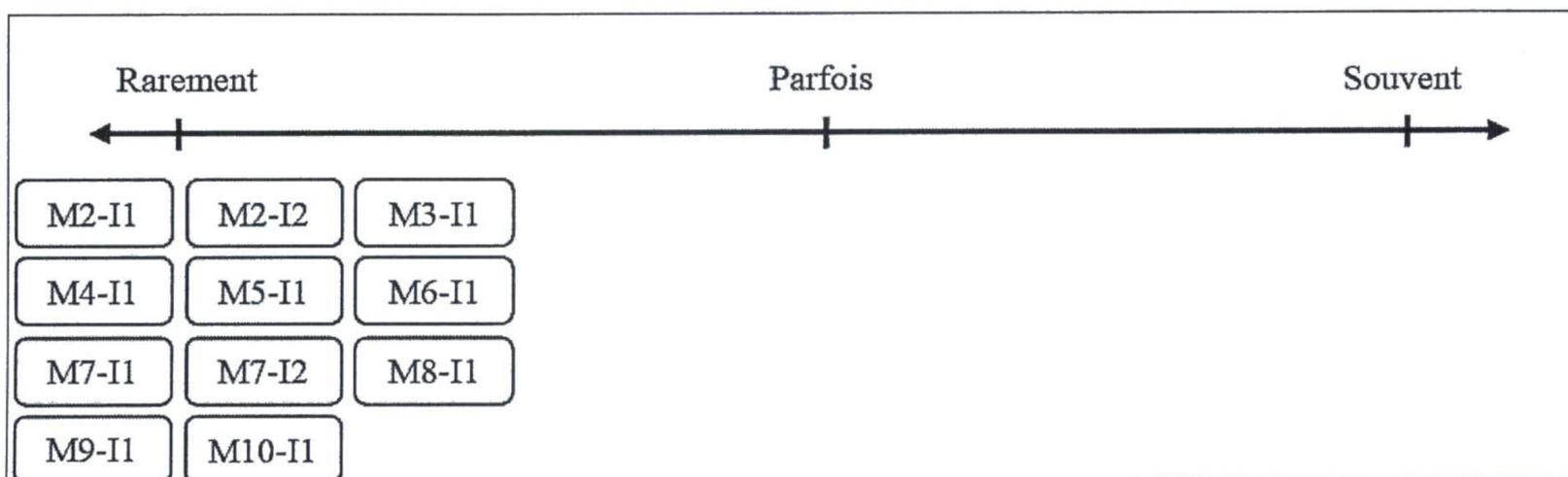


Figure 19. Les pratiques individualisées (modification) relevant de l'axe du contenu réalisées par les intervenantes scolaires

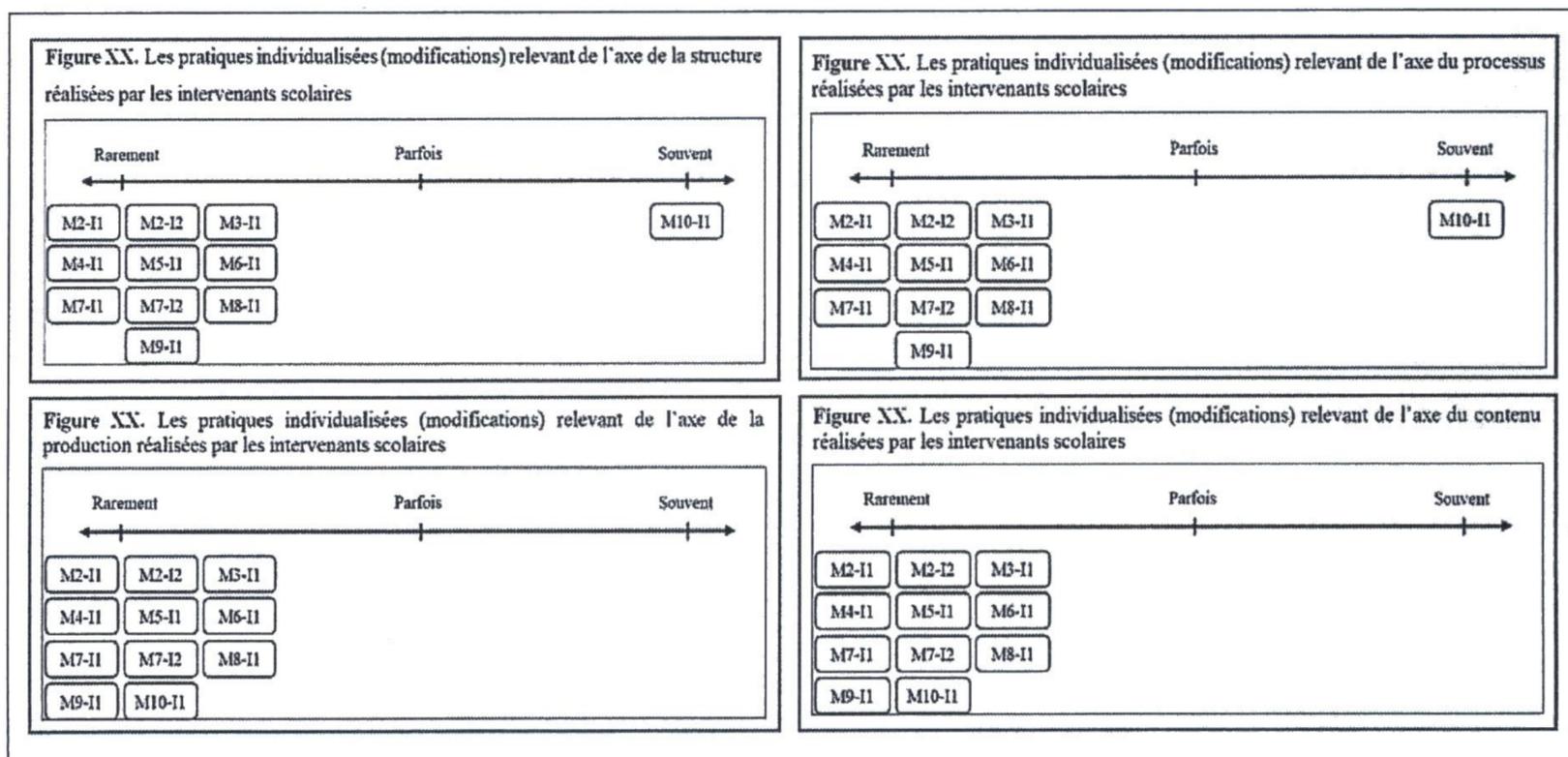


Figure 20. Portrait global des pratiques individualisées (modification) relevant des quatre axes

RÉFÉRENCES

- Abel, C. D., Nerren, J. W. et Wilson, H. E. (2015). Leaping the language gap: strategies for preschool and head start teachers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1), 1-17. DOI : 10.1186/s40723-015-0009-8.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (5e éd.). Montréal: CEC.
- April, J. et Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 145–168.
- April, J. Lanaris, C. et Bigras, N. (2017). Conditions d'implantation de la maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé. Rapport de recherche. Document inédit.
- Astolfi, J. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique, *Revue française de pédagogie*, 103 (1), 5–18. DOI :org/10.3406/rfp.1993.1293.
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Dans Nadia Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 23-45. DOI : org/10.7202/1016748ar.
- Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. Récupéré le 20 novembre 2015 de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9209>
- Beaulieu, J. (2016). Mise à l'essai d'un manuel scolaire adapté : différenciation et incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 45-58. DOI: 10.7202/1036410ar.
- Bélanger, S. (2003). Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire. (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré le 31 aout 2017 de : <http://depot-e.uqtr.ca/4511/>
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans Dionne et Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire. Dans Rousseau, N. (dir.), *La pédagogie de l'inclusion* (3^e éd.) (p.133-156). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré le 25 août 2017 de : <http://www.archipel.uqam.ca/2618/1/M11235.pdf>
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. DOI: 10.7202/1028012ar.
- Beuchat, L. (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignante.es partagés entre conviction et interrogation*. (Mémoire de Bachelor). Haute École pédagogique. Récupéré le 31 août 2017 de : <http://doc.rero.ch/record/258857>
- Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, Hors Série(3), 126–139.
- Civitillo, S., Denessen, E. et Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(1). 587–591. DOI: 10.1111/1471-3802.12190.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement. *Phronesis*, 1(3), 4-18. DOI : org/10.7202/1012560ar.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Coudronnière, C., Bacro, F. et Guimard, P. (2016). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie française*. 3-15
- Dalkilic, M. et Vadeboncoeur, J. A. (2016). Problematizing the discourse of inclusion: The production of regulation through “inclusion” in early childhood education. *Global Studies of Childhood*. 6(1), 17-30
- Desjardins, V. (2006). *Le développement professionnelle d'enseignantes intervenante auprès d'élèves dysphasiques*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré le 20 novembre 2016 de : <http://www.archipel.uqam.ca/2909/1/M9514.pdf>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw Hill.
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche*

- sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S. et Law, J. (2014). Supporting children with speech, language and communication needs: an overview of the results of the Better communication research programme. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(5), 543–557. DOI : org/10.1111/1460-6984.12089.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal: Éditions Marcel Didier.
- Durler, H. (2014). Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions. Dans P. Losego (dir.), *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières?* (p. 358-369). Lausanne : HEP Vaud.
- Ellemberg, D. (2015). *La dysphasie : trouble spécifique du langage et de la communication*. Récupéré du site internet du Centre d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal le 21 février 2016 : <https://aqnp.ca/documentation/developmental/dysphasie/>
- Eryasa, J. (2013). *Relations entre le langage des enfants de quatre ans et la qualité éducative des centres de la petite enfance*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré le 31 août 2017 de : <http://www.archipel.uqam.ca/5763/>
- Eysink, T.H.S., Hulsbeek, M. et Gijlers, H. (2017). Supporting primary school teachers in differentiating in the regular classroom. *Teaching and Teacher Education*. 66. 107-116.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 265–277. DOI : org/10.1007/BF03173415.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH 2)*. Récupéré le 14 janvier 2016 de: <http://www.ripph.qc.ca/mdhpph/mdh-pph>
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa.
- Gascon, H., Julien-Gauthier, F., Tétreault, S. et Garant, M. (2014). L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier. *Revue canadienne de l'éducation*. 37(4).
- Gaudreau, L. (2011a). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Éditions Guérin.
- Gaudreau, N. (2011b). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122-144. DOI : org/10.7202/1007731ar.

- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire - Évaluation réalisée dans le cadre d'un mandat confié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management : The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48, 359-382.
- Ghanmi, M. et De Angelis, G. (2015). *Quelles sont les représentations des enseignants réguliers et spécialisés du primaire sur la différenciation pédagogique et quels sont les outils et les techniques les plus utilisés ?* (Mémoire de maîtrise). Haute École Pédagogique.
- Girouard-Gagné, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, Août 2015 (Hors série), 10-19.
- Janney, R. et Snell, M. E. (2013). *Teachers' guides to inclusive practices : Modifying schoolwork* (3e éd.). Paul H Brookes Pub Co.
- Katz, J. (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12, *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20, DOI: 10.1080/13603116.2014.881569.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal: ERPI.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois de premier cycle du secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré le 25 août 2017 de : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5274/Kirouac_Marie-Josee_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Lee, S.-H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H. et Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233. DOI : org/10.1177/001440291007600205.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). *Étudier la pratique enseignante dans sa complexité - Une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves - Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 40-59.

- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant - Troubles développementaux et de l'apprentissage* (2e éd.). Paris: Dunod.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives*, Hors Série (2), 5–17.
- Masten, A. S. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. DOI : org/10.1111/cdev.12205
- McCrimmon, A. (2015). Inclusive Education in Canada: Issues in Teacher Preparation. *Intervention in School and Clinic*, 50(4). 234–237. DOI: 10.1177/1053451214546402
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Change : Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations, *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41–54.
- MEESR. (2015). *Guide de gestion - Édition 2015 - Sanction des études et épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes ; Formation générale des adultes ; Formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.
- MEESR. (2017). *Effectif en formation générale des jeunes, éducation préscolaire, élèves HDAA ayant un code 34 (difficulté langagière), selon le type de classe, ensemble du Québec, 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2004). *Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2006). *Programme de Formation de l'École Québécoise - Version approuvée*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (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.
- MELS. (2014). *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Gouvernement du Québec.
- MELS. (2015). *Programme éducatif CAPS (version préliminaire) Compétences axées sur la participation sociale - Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*. Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1996). *Programme d'études adaptées : Français, mathématique et sciences humaines*. Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire - Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ?. Dans Bentolila Alain (dir.). *L'école : diversités et cohérence*. Paris : Nathan.

- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches Qualitatives*. Hors Série (15). 435-452
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Ministère du Patrimoine canadien. (2016). *La charte canadienne des droits et libertés*. Récupéré le 25 mars 2016 du site internet du Ministère du Patrimoine canadien: http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : Représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*. 51(2), 745-769.
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse - Côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A. C., Maltais, C. et Herry, Y. (2005). *L'éducation inclusive au préscolaire: Accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Montréal: CEC.
- Morefield, J. (2002). *Transforming education: recreating schools for all children*. Récupéré le 25 août 2017 du site internet : www.newhorizons.org/article.morefield.html.
- Morin, J. (2007). *La maternelle - Histoire, fondements, pratiques* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Nolet, V. et McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum : including students with disabilities in standards-based reform*. (2e éd.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré le 4 février 2016 de : <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/957>
- Office des professions du Québec. (2013). *Guide explicatif - Le projet de loi 21*. Québec. Récupéré le 6 décembre 2015 de: http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_pl21/Guide_explicatif_DECEMBRE_2013.pdf
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal. Récupéré le 2 novembre 2015 de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6293>
- Pidoux, M. (2012). Gestion de classe et pédagogie différenciée. *Prismes*, 17, 24-25.

- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. (Thèse de doctorat). Université du Québec en Outaouais. Récupéré le 6 décembre 2015 de : <http://www.archipel.uqam.ca/745/>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (2e éd.). Paris: Hachette Éducation.
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., ... Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4), 416–451. DOI: [org/10.1111/1460-6984.12102](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102)
- Rivera Vergara, A. (2009). *Étude de l'efficacité des classes de langage dans la région de Montréal sur la réussite éducative des élèves dysphasiques sévères*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré le 6 décembre 2015 de : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3601>
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 347-372). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et Francophonie*. 39(2), 145-164. DOI : 10.7202/1007732ar
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. et Bolt, S. (2010). *Assessment: In Special and Inclusive Education* (12^e éd.). Wadsworth : Cengage Learning.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Thibodeau, S., Gélinas-Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J. et Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire, Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne, et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 57-70). Bruxelles : De Boeck.
- Thordardottir, E., Kehayia, E., Mazer, B., Lessard, N., Majnemer, A., Sutton, A., ... Chilingaryan, G. (2011). Sensitivity and specificity of French language and processing measures for the identification of primary language impairment at age 5. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(2), 580–597. DOI : [org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0196\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0196)
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2e éd.). ASCD.

- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Trépanier, N. S. et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches Qualitatives*, Hors Série(5), 38–45.
- Trussel, R. P., Lewis, T. J. et Raynor, C. (2016). The impact of universal teacher practices and function-based behavior interventions on the rates of problem behaviors among at-risk students. *Education and Treatment of Children*. 39(3), 261-282.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris.
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris.
- UNESCO. (2017). *Éducation et protection de la petite enfance*. Paris.
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches Qualitatives*, Hors-série (11), 4–23.
- Vérificateur général du Québec. (2004). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2003-2004 - Tome I*. Québec.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans Dionne et Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire* (p.7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237-263). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wickremesooriya, S. F. (2014). Training primary grade teachers to organize teacher-student communication to support students with speech, language and/or communication needs. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 38(4), 400–414.

